
University of Alberta Library
0 1620 2771512 5



UNIVERSITY OF ALBERTA
QUAECUMQUE VERA
Ex Libris
Universitatis
Albertensis



PROJETS DE RECHERCHE ET SYNTHÈSE

AUTOMNE 2008

VOL. II

Cyr, Bonita

La Créativité : L'Épanouissement pour tous

Fraser, Donna

Vers la voix : La pédagogie du dialogue en immersion française

Kabamba Muamba, Clément

Les enjeux et les défis de l'implantation des Communautés d'apprentissage Professionnelles en Alberta

University of Alberta

Library Release Form

Name of Author: Bonita Cyr

Title of the Research Project: *La Créativité: L'Épanouissement pour tous*

Degree: Maîtrise en sciences de l'éducation – Études en langues et culture

Year this Degree Granted: 2008

University of Alberta

La Créativité: L'Épanouissement pour tous

par

Bonita Cyr

Activité de synthèse soumise à la Faculty of Graduate Studies and Research
en vue de l'obtention du diplôme de

Maîtrise en sciences de l'éducation – Études en langue et culture

Campus Saint-Jean
Edmonton, Alberta

Automne 2008

University of Alberta

Faculty of Graduate Studies and Research

Je, soussigné, certifie avoir lu l'activité de synthèse intitulée, *La Créativité: L'Épanouissement pour tous*, présentée par Bonita Cyr en vue de l'obtention du diplôme de Maîtrise en sciences de l'éducation - Études en langue et culture, et recommande qu'elle soit acceptée par la Faculté des études supérieures.

ABSTRACT

In order to meet the needs of a future world where at least one half of the occupations do not yet exist, teachers and students need to develop their creativity and creative thinking skills in the context of today's school environment. Using Howard Gardner's theory of multiple intelligences is one way for educators to ensure that many styles of learning are integrated into the required curriculum. This project presents a series of professionnal development sessions in which participants are introduced to principles of creativity and to the creative process. They are given the opportunity to develop creative assessment tools to evaluate creativity; to create learning environments conducive to the development of the creative process; and to enhance their ability to become creative leaders, mentors and coaches. Each session includes discussion and active participation in a variety of activities. Participants are also encouraged to develop creative aspects in their personal lives, for only creative teachers can teach creatively.

RÉSUMÉ

Afin d'aller à la rencontre d'un monde futur où il y aura des métiers complètement nouveaux, les éducateurs et les étudiants doivent développer leur créativité et leur capacité de pensée créative dans le contexte de l'environnement scolaire d'aujourd'hui. L'utilisation de la théorie des intelligences multiples de Howard Gardner est une façon pour les enseignants d'assurer qu'autant de façons possibles d'apprentissage soient intégrées au curriculum obligatoire. Ce projet présente une série de sessions de formation professionnelle ayant comme but, la sensibilisation et l'initiation à la créativité et au processus créateur. Les participants auront l'occasion de développer des outils d'évaluation, de créer des environnements propices au processus créateur; et de conscientiser les participants dans leur rôle de leaders, de mentors et de «coachs » pour mener à leur tour, des projets créatifs. Chaque session inclut la discussion et la participation active dans une variété d'activités. Le participant est encouragé à développer les aspects créatifs dans sa vie personnelle, car seulement les enseignants créatifs peuvent enseigner de façon créative.

DÉDICACE

Je dédie cette recherche à mes parents, mon frère, ma soeur et mes amis; et surtout à chaque personne qui explore sa créativité.

REMERCIEMENTS

Je remercie mes parents, mon frère, ma sœur, mes amis, et tous les professeurs qui m'ont guidée et accompagnée pendant mon programme de Maîtrise en Langue et Culture.

TABLE DES MATIÈRES

Introduction 7

Guide des participants du séminaire à dix sessions

Invitation..........12
Objectifs..........14
Session 1 Introduction à la créativité..........15
Session 2 Le processus créateur..........27
Session 3 La créativité en sciences..........35
Session 4 La créativité en études sociales..........53
Session 5 La créativité en mathématiques..........56
Session 6 La créativité en ELA/FLA..........58
Session 7 La créativité dans la direction, le mentorat, le «coaching », et en collaboration..........61
Session 8 L'évaluation de la créativité..........68
Session 9 L'environnement créatif et la fluidité..........72
Session 10 Les présentations et les plans d'action..........78
Conclusion..........86
Ressources: Bibliographie, discographie, sites Web, vidéographie..........89

LISTE DES TABLEAUX

La carte du cerveau d'un plan d'unité de sciences en troisième année……………………37
Appendice A : Évaluation des dix sessions de perfectionnement professionnel………...81
Appendice B : Exemple de la démarche des sessions prévues…………………………..84

LA CRÉATIVITÉ :

L'ÉPANOUISSEMENT POUR TOUS

Par Bonita Cyr

MEDU 900

Août 2008

Soumis à

Lucille Mandin, Ph.D.

Introduction

Les lectures et les travaux que j'ai complétés pendant mes études à la maitrise ont eu un impact sur mon choix du projet au sujet de la créativité. En particulier, j'ai été influencée par mes recherches au sujet des difficultés d'apprentissage comparées aux difficultés de langage, des intelligences multiples, et du « brain-based learning ». De plus, le cours MEDU 596 – Le processus créateur chez les enseignants, avec Mme Jeanne-Marie Gingras et ma propre pratique d'enseignement m'ont porté à poser les questions suivantes:

- Si je suis consciente du rôle de la créativité dans ma vie personnelle, est-ce que je pourrai davantage inspirer mes étudiants à démontrer plus de créativité eux-mêmes?
- Comment puis-je promouvoir la créativité de mes élèves tout en respectant les attentes du curriculum?

Depuis l'été passé, j'ai développé un grand intérêt dans l'étude de la créativité, peut-être parce qu'on apprend mieux ce qu'on a le plus besoin d'apprendre. J'ai constaté que c'est un domaine que je veux explorer davantage. Avant d'aider aux autres à mettre leurs masques d'oxygène sur un avion, il faut metter son propre masque d'oxygène. Parallèlement, avant d'éveiller la créativité chez les étudiants, il faut se conscientiser de sa propre créativité. En nous entourant des individus qui utilisent leur créativité, nous pouvons nous inspirer les uns et les autres.

Selon McNiff (2003), « une relation continue et personnelle avec la pratique de la créativité est nécessaire si l'on veut rester en accord avec les dynamiques de l'imagination créative. Nous serons plus efficaces dans la transmission de l'énergie créative aux autres et dans le soutien de leurs initiatives créatives si l'on est impliqué personnellement dans le processus ». (p. 214).

Wolf (2005) renchérit cette affirmation: "Speak in your own voice, from the heart.You need to persuade your students that there is a voice in each of them that is unlike any other, and there is a message, in each of them, unlike any other. Fear, scolding, professional jargon, and listening to the outside exhortations can all dim it or smudge it.

Yet when this voice comes out, there they are, compelling, original, in focus. When students find their own voices, you can see the light in them leap up...." (p. 109).

On n'enseigne pas la créativité. Je pense qu'on est créatif et qu'on vit vraiment dans la mesure où l'on respecte sa nature profonde. Or, généralement, on ne nous apprend pas vraiment à se comprendre et à se connaître. Ce qui m'intéresse beaucoup, c'est d'ouvrir les enseignants à la connaissance d'eux-mêmes, de façon à ce qu'ils puissent être en mouvement, à l'écoute de leurs propres besoins, dans leur vie personnelle et professionnelle. J'ai le privilège, en tant qu'éducatrice, d'aider les étudiants dont on me confie la responsabilité à découvrir, explorer et utiliser davantage le potentiel de créativité.
(Gingras citée par Cretton, Apprendre à penser par soi-même)

En lisant ces mots de Gingras, je me rends compte que c'est exactement cela que je veux faire avec les enseignants avec qui je vais travailler à l'intérieur de ce séminaire. Je veux les initier au concept du processus créateur, et devenir mentor/coach pour eux. Je suis intriguée par l'idée d'ouvrir les enseignants à la connaissance d'eux-mêmes en tant qu'individus créatifs. Je veux leur montrer comment profiter de leur cheminement créateur à l'intérieur de la vie personnelle et professionnelle.

En explorant le sujet personnellement, j'ai compris que je peux aussi aider aux autres, en offrant des ateliers aux enseignants avec qui je travaillerai. J'ai donc choisi comme projet de synthèse de mon programme de Maîtrise en Langue et Culture de préparer dix ateliers portant sur le développement de la créativité.

Nom du séminaire:

La créativité: l'épanouissement pour tous

En préparant ces ateliers sur la créativité, je me suis inspirée d'abord sur le modèle du « Professional Learning Community (PLC) » suivi par le Calgary Board of Education (CBE) pour le perfectionnement professionnel. Ce modèle prend le format de rencontress régulières pour ouvrir le dialogue sur un sujet d'intérêt commun pour arriver à des applications pratiques dans la salle de classe. Les enseignants assisteront aux sessions de

perfectionnement professionnel pendant quelques heures par semaine. Ils auront par la suite, des séances de préparation et d'application pendant le reste de la semaine.
Afin de mieux répondre aux besoins des éducateurs intéressés par l'atelier portant sur la créativité, voici les principes fondamentaux des sessions prévues:

- Définition de la créativité et du processus créateur
- Le récit de vie comme outil de réflexion de la créativité
- Le journal personnel, le journal visuel et le journal de la nature comme outil d'exploration de sa créativité personnelle et professionnelle
- Les intelligences multiples et la créativité
- Leadership en éducation et la créativité
- Le processus d'évaluation et la créativité
- Un plan d'action personnel et professionnel

Le processus créateur est complexe et il y a plusieurs points de vue pris par les chercheurs. En discutant des différents modèles du processus créateur, le participant/la participante a l'occasion de déterminer quel modèle lui convient le mieux.

En utilisant la théorie des intelligences multiples, je démontre comment enseigner de façon créative et comment intégrer la créativité en sciences, en études sociales, en mathématiques et dans les arts du langage. Ce sont les matières principales requises par le Ministère de l'Éducation. Comment impliquer les étudiants dans leur apprentissage? La grande majorité des métiers dans l'avenir n'existe pas aujourd'hui; alors, c'est important de préparer les étudiants pour leur monde futur en les enseignant et en encourageant le développement continu de la créativité.
Pour avoir un effet à long terme dans une école, l'enseignant/enseignante doit développer ses capacités créatives en leadership et en collaboration. De plus, faire le mentorat et le coaching approfondissent l'expérience de la créativité pour l'enseignant/enseignante et pour l'étudiant.

Dans le contexte scolaire, l'enseignant/enseignante est responsable de l'évaluation des matières (et de la créativité). Les auteurs au sujet des intelligences multiples ont trouvé une grande variété de façons à démontrer chaque intelligence et ensuite comment l'évaluer. L'enseignant/enseignante peut aller à la rencontre des besoins du Ministère de l'Éducation qui requiert des notes pour chaque matière, mais ce processus peut être beaucoup plus plaisant et motivant pour l'étudiant quand il/elle peut utiliser sa créativité pour démontrer ses connaissances et ses habiletés.

L'enseignant/enseignante doit savoir comment créer une atmosphère propice pour la fluidité et pour le développement de la créativité dans sa salle de classe. Il/elle peut évaluer sa situation courante et se créer un plan d'action pour la transformer si nécessaire.

L'invitation au séminaire de perfectionnement professionnel exige une attitude aventureuse et exploratrice, et une participation active. Chaque session sera l'occasion pour le participant/la participante d'explorer les arts visuels, l'écriture et la lecture, le mouvement et la danse, les arts dramatiques, la musique, les interactions interpersonnelles, et la réflexion personnelle. Le participant/la participante est invité/invitée à préparer une œuvre créative et un récit de vie pendant les dix semaines du séminaire. On doit être créatif afin de pouvoir encourager la créativité dans les autres.

Après avoir discuté et vécu plusieurs aspects de la créativité, l'enseignant/enseignante a l'occasion de faire un plan d'action pour sa vie personnelle et professionnelle. J'ai fourni une liste détaillée des ressources qui pourraient servir comme point de départ pour une exploration plus en profondeur.

Je donnerai une fiche d'évaluation (voir Appendice Session 10) afin de savoir si mes buts pour ces dix sessions et les besoins des participants ont été comblés.

Le monde a besoin des personnes créatives. C'est à nous, les enseignants, de démontrer notre propre créativité et de servir comme modèle, comme mentor, et comme inspiration pour les jeunes d'aujourd'hui.

LA CRÉATIVITÉ :
L'ÉPANOUISSEMENT POUR TOUS

Par Bonita Cyr

Le guide des participants

INVITATION AU SÉMINAIRE DE PERFECTIONNEMENT PROFESSIONNEL

Les enseignants de la première année à la sixième année du « Calgary Board of Education » (CBE) sont invités à s'inscrire dans un « Professional Learning Community » (PLC).

Les dix sessions pratiques de perfectionnement professionnel ont comme but l'exploration de votre propre processus créateur à travers des exercices, des activités, et des réflexions personnelles écrites et orales. Cette exploration personnelle servira comme point de départ pour vous aider à explorer le processus créateur à travers du curriculum. Les intelligences multiples serviront comme cadre afin d'assurer aux participants une expérience équilibrée à travers de chaque matière du curriculum.

SESSION 1 : INTRODUCTION À LA CRÉATIVITÉ
SESSION 2 : LE PROCESSUS CRÉATEUR
SESSION 3 : LA CRÉATIVITÉ EN SCIENCES
SESSION 4 : LA CRÉATIVITÉ EN ÉTUDES SOCIALES
SESSION 5 : LA CRÉATIVITÉ EN MATHÉMATIQUES
SESSION 6 : LA CRÉATIVITÉ EN ELA/FLA
SESSION 7 : LA CRÉATIVITÉ EN COLLABORATION ET LE LEADERSHIP
SESSION 8 : L'ÉVALUATION DE LA CRÉATIVITÉ
SESSION 9 : L'ENVIRONNEMENT CRÉATIF ET LA FLUIDITÉ
SESSION 10 : CONCLUSION

Engagement personnel :

- 10 sessions de trois heures chacune
- 2-3 heures par semaine entre les sessions pour faire les lectures, les réflexions et les projets créatifs personnels
- le temps que vous voudriez y mettre pour l'exploration de la créativité avec vos étudiants dans la salle de classe
- une attitude aventureuse et exploratrice
- une participation active. Nous allons explorer, entre autres, les arts visuels, la danse, le théâtre, les mathématiques, les sciences, les arts plastiques, et la nature.

Matériaux nécessaires :

1. Un journal de réflexion. Ceci pourrait être simplement du papier ligné et du papier blanc dans un cartable ou dans un duotang. Vous pourriez aussi utiliser un journal relié ou un ordinateur portatif comme journal de réflexion. Vous allez écrire des mots et créer des images sur une surface vierge.
2. Des matériaux que vous pourriez emprunter de votre école comme les crayons de couleur, un crayon à mine, un stylo, des marqueurs, trois pinceaux de différentes grandeurs, un jeu de pastels à huile, et les disques de peinture.
3. $10 pour les autres matériaux qui seront fournis. Les comptes seront présentés et l'argent qui n'a pas été dépensé vous sera remis à la fin du cours.

Les 10 sessions auront lieu le mercredi du ___septembre au ____décembre de 16 h 30 à 19 h 30 dans la salle____à l'école ________

L'inscription est limitée à 10 personnes.

MES OBJECTIFS POUR CE SÉMINAIRE

- Donner l'occasion à chaque participant à explorer son propre processus créateur dans sa vie personnelle.
- Donner l'occasion à chaque participant à explorer son propre processus créateur comme enseignant/enseignante.
- Engager le participant dans des activités créatives à travers toutes les intelligences multiples. « On apprend mieux en faisant ».
- Donner l'occasion au participant à discuter avec d'autres enseignants au sujet du processus créateur personnel et du processus créateur comme enseignant.
- Donner l'occasion au participant à planifier avec d'autres enseignants.
- Fournir des documents pratiques pour les matières principales (les sciences, les mathématiques, les études sociales et les arts du langage) en forme électronique pour que le participant puisse les adapter à ses propres besoins comme enseignant/enseignante.
- Fournir des notes précises et brèves, généralement en forme de tableaux, au sujet des aspects théoriques de la créativité.
- Fournir une bibliographie, une discographie, une vidéographie et des sites Web pour une utilisation comme adulte en train d'explorer le processus créateur dans sa vie personnelle.
- Fournir une bibliographie, une discographie, une vidéographie et des sites Web pour une utilisation avec les étudiants dans l'exploration du processus créateur dans la salle de classe.

SESSION 1

INTRODUCTION À LA CRÉATIVITÉ

Résumé

- Discussion des raisons pour lesquelles les participants ont pris la décision de s'inscrire au séminaire
- Introduction de l'outil du journal
- Les définitions de la créativité
- L'importance de la créativité
- Pourquoi il est nécessaire que l'enseignant/enseignante soit créative/créative
- Les bénéfices de la créativité dans sa vie personnelle et dans sa vie professionnelle
- Les aspects fondamentaux de la créativité
- Le domaine, le terrain et le talent
- Concept de « creative recovery »/ la récupération de la créativité supprimée, selon plusieurs auteurs (Cameron, McMeekin, etc.)
- L'aspect critique de la personnalité du participant (Mindell)
- Discussion au sujet des facteurs qui influencent la créativité dans certaines personnes créatrices (Csikszentmihalyi, Best, etc.)
- Les intelligences multiples
- Le récit de vie
- Invitation: créer un projet personnel (domaine étant choisi par le participant; le projet sera présenté à la dernière session)
- Réflexion dans le journal visuel/écrit

SESSION 1
Contenu de la session: Introduction à la créativité

Pourquoi il est important d'étudier la créativité
• le potentiel humain est développé au-delà du quotient intellectuel
• les ressources humaines sont utilisées de facon efficace
• l'individu peut entrer en compétition dans le monde du commerce et de l'entreprise
• l'individu découvre de nouvelles et de meilleures façons à résoudre des problèmes
• la créativité est basée dans toutes les disciplines
• la créativité est construite sur la nature des connaissances
• la créativité est un phénomène humain naturel
• la créativité est un aspect important de la santé mentale
• le processus de l'apprentissage est amélioré
• la créativité est un sujet qui intéresse de plus en plus les gens
• "Creativity is our birthright. We are born with it. Children are naturally creative, imaginative, and resourceful. They have to be in order to survive. …But somewhere down the line something goes wrong. In elementary school, the creative spark begins to fade, and by adulthood, it is almost extinguished." (Capacchione, 1991, p. 237)

(Fox & Fox; 2000, p.20)

LES DÉFINITIONS DE LA CRÉATIVITÉ
• La créativité est un processus de la pensée rationnel et des connaissances basées dans les faits et les sentiments, résultant dans une innovation: un produit, un concept, une invention ou un service. (Fox & Fox, 2000, p. 121)
• Selon Torrance, cité dans Thorne (2007, p. 42), la pensée créative est: -le processus de la sensibilité aux difficultés, aux problèmes, aux manques d'informations, aux éléments absents, ou à quelque chose de travers; -faire des hypothèses pour résoudre ces insuffisances; -l'évaluation et l'essai de ces hypothèses; -la révision; -la communication des résultats.
• La créativité personnelle est manifestée par les intentions et la motivation à transformer le monde objectif dans des interprétations originales. • L'individu construit une nouvelle signification personnelle à cause de ses expériences; il/elle interprète ses expériences. • L'individu doit investir le temps et l'effort, et doit éprouver alors de l'intérêt et une motivation. • L'individu créatif doit avoir un concept de soi solide afin de pouvoir se tenir à ses idées originales face à l'opposition et à la pression à se conformer aux attentes des autres. (Runco, 2004, pp.21-24)
• Les cultures diffèrent dans leurs conceptions de la nature de la créativité. L'Ouest s'oriente plus vers les produits et l'originalité, tandis que l'Est ou les cultures traditionnelles conceptualisent la créativité comme étant un processus de la croissance individuelle, d'un voyage spirituel, ou de l'évolution (pas la révolution) dans la culture partagée de la communauté. (Starko, 2005, pp.6-7)
• Lorsque l'on parle de l'expression créative, on parle d'une vie vécue de façon créative, originale et fidèle à son coeur. La créativité est la combinaison de l'imagination et des connaissances de la vie, et elle est exprimée dans des formes qui sont originales et ont de la valeur pour soi-même et pour les autres. (Rasberry & Selwyn, 1995, xiii)
• La créativité implique les nouveautés radicales. Des facteurs importants incluent l'histoire de la vie de l'individu, les forces immanentes dans sa façon d'être dans le monde, les intentions et les motivations conscientes et inconscientes, ses capacités intellectuelles et son tempérament, et la place de l'acte créative dans le monde en général. (De Barron, 1969, p.12)
• La créativité est la capacité d'arriver à une nouvelle compréhension ou expression au-delà de l'expérience préalable. Ceci implique un élargissement de la conscience, et une nouvelle façon de voir les choses. • La créativité intègre l'intuition et la logique. • La créativité nous permet d'avoir une vision et d'appliquer cette vision à la vie quotidienne. (Capacchione,1988, pp. 69-73)

LES ASPECTS FONDAMENTAUX DE LA CRÉATIVITÉ	
QUI EST CRÉATIF?	
La personne	• L'individu a l'estime de soi et la confiance qu'il/elle est une personne créative. • L'individu créatif exprime des pensées nouvelles, intéressantes et stimulantes. C'est une personne qui semble très intelligente, même brillante. Il/elle peut bien converser, a beaucoup d'intérêts et peut saisir de nouvelles choses rapidement dans son esprit. • L'individu fait l'expérience du monde de façon originale et nouvelle. Ses perceptions sont fraiches et ses jugements sont perspicaces. Il/elle fait de découvertes personnelles. Il/elle est « personally creative ». • L'individu transforme la culture d'une façon ou d'une autre, sans qualifications, par exemple, Leonardo da Vinci, Thomas Edison, Pablo Picasso, ou Albert Einstein. Ses accomplissements sont publics et laissent des traces dans les matrices culturelles.
COMMENT ON EST CRÉATIF?	
Le processus	• Le processus s'agit de comment on fait les choses, des habiletés et des connaissances que l'on peut utiliser. • Voir session #2 pour plus de details.
QU'EST-CE QUI EST CRÉATIF?	
Le produit	• Le produit est le résultat des efforts créatifs • Pour être considéré créatif, un produit ou une idée doit être originale ou nouvelle pour le créateur individuel. C'est un standard raisonnable pour la pratique éducationnelle. • Le produit ou l'idée est juste; elle va à la rencontre d'un but ou d'un critère. • La créativité a une signification et implique l'effort pour faire fonctionner quelque chose, ou pour créer quelque chose de meilleur, avec plus de signification, ou avec plus de beauté. • En ce qui concerne les enfants, leurs efforts sont appropriés s'ils ont de la signification, une intention, ou une communication.

(Csikszentmihalyi, 1996, pp.25-27; Fisher & Williams, 2004; Runco, 2004, pp.21-24; Starko, 2005, pp.6-7)

LE DOMAINE

- Les domaines ont des techniques et des règlements représentatifs qui capturent de façon unique les connaissances du domaine. Ceci est fait à travers des systèmes ou des procédures symboliques uniques au domaine, d'un vocabulaire spécial et des technologies spécifiques au domaine.
- Les domaines font parti de la culture, ou des connaissances symboliques d'une société en particulier, ou par l'humanité en général.
- Parfois la créativité implique la création d'un nouveau domaine, comme ont fait les travaux de Galileo et Freud, par exemple. Alors, la définition de la créativité selon ces critères est un acte, une idée, ou un produit qui change ou transforme un domaine existant, ou qui transforme un domaine existant dans un nouveau domaine.
- La personne créative est quelqu'un qui, avec ses pensées ou ses actions, transforme un domaine ou établit un domaine. Le domaine ne peut pas être transformé sans le consensus explicite ou implicite du domaine.

LE TERRAIN

- Le terrain (field) inclut tous les individus qui sont les gardiens du domaine. Leur rôle est de décider si une nouvelle idée ou un nouveau produit devrait être inclus dans le domaine.
- Le terrain est transformé par les individus créatifs qui poussent les frontières de leurs domaines. Pour transformer un terrain, le créateur/la créatrice doit maitriser la théorie, les règlements, les connaissances du terrain et du domaine utilisé pour le transformer.
- La créativité a lieu lorsque une personne, en utilisant les symboles d'un domaine en particulier tel que la musique, l'entreprise ou les mathématiques, a une nouvelle idée ou voit une nouvelle régularité, et cette nouveauté est sélectionnée par le terrain pour inclusion dans le domaine.

(Csikszentmihalyi, 1996, pp.27-28; Piirto, J. in Kaufman & Baer, 2005, p. 2)

LE TALENT

- Le talent est une capacité inhérente à faire quelque chose très bien dans un domaine. Le génie est brillant et créatif en même temps.
- Le talent est hérité, mais l'environnement a aussi une importance lorsqu'on utilise ce qui est hérité.
- Le talent peut avoir des corrélations neurologiques et peut être étudier dans l'individu comme étant donné à la personne étudiée.
- L'individu peut avoir du talent s'il/elle s'en sert ou ne s'en sert pas.
- Le talent pourra probablement être mesuré. La créativité peut se voir seulement dans l'acte. Les puristes disent qu'on ne peut pas parler d'une personne créative, mais seulement de l'acte créatif.

(Csikszentmihalyi, 1996, pp.25-27; May, 1975, p.43; Piirto dans Kaufman & Baer, 2005, pp. 3-8)

L'IMPORTANCE DE LA CRÉATIVITÉ

L'IMPORTANCE DE LA CRÉATIVITÉ
Pour les individus: la créativité est un trait humain qui définit l'espèce humaine et qui fournit un sens de caractère complet et de raison d'être.
Pour la société: la créativité encourage la diversité, la connexion et l'énergie dans la culture humaine.
Pour l'économie: la créativité fournit l'aspect compétitif dans la génération des richesses, dans l'amélioration des standards et de la qualité de la vie.
Pour l'environnement: la créativité préserve et met en valeur l'environnement construit et naturel, et va à la recherche de l'équilibre lorsqu'il y a des conflits d'intérêts.
Pour l'éducation: la créativité permet à l'individu à trouver des solutions, à résoudre des problèmes et à développer l'ingéniosité qui lui seront nécessaires dans un monde plein de changements.

(Best & Thomas, 2007, p.35)

POURQUOI IL EST NÉCESSAIRE QUE L'ENSEIGNANT/ENSEIGNANTE SOIT CRÉATIF/ CRÉATIVE
La créativité est centrale à l'enseignement, car:
• Il est essentiel à développer des expériences d'apprentissage qui donnent à l'étudiant une variété d'approches d'enseignement et d'apprentissage. Les nouveautés encouragent la motivation et aident l'apprentissage.
• L'apprenant a besoin d'occasions riches afin de développer ses habiletés créatives, et l'apprenant doit utiliser des approches innovatrices pour faciliter ce processus.
• L'enseignant/enseignante doit incorporer les trouvailles de son propre travail, et du travail des autres, afin de développer de nouvelles approches à l'éducation qui inspirent l'apprenant.
• L'éducation change de façon constante et il faut savoir s'adapter aux nouvelles initiatives du gouvernement.
• L'enseignant/enseignante doit être capable de démontrer la créativité, afin que l'étudiant puisse développer ses propres habiletés créatives.
• L'enseignant/enseignante ne doit pas être seulement flexible dans ce qu'il/elle fait, mais doit être authentiquement créatif/créative.
• Afin de développer ses habiletés comme enseignant/enseignante et d'avancer dans son perfectionnement professionnel, il est nécessaire de prendre des pas créatifs qui sont au-delà de la zone de confort.
• L'enseignant/enseignante *talentueux/talentueuse* sait utiliser ses connaissances, ses expériences et ses habiletés afin de fournir des expériences d'apprentissage stimulantes et inclusives en tenant compte du curriculum et des préférences des apprenants. L'enseignant/enseignante *créatif/créative* fait ces mêmes choses, mais de plus, encourage l'apprenant d'aller au-delà des frontières du curriculum et à penser de façons innovatrices et ingénieuses. Il/elle encourage la fascination, l'ingéniosité, la curiosité, la réflexion, et la métacognition.

(Best & Thomas, 2007, pp.13-21; Edwards, 2006, p.x; Thorne, 2007, pp. 42-47)

LES BÉNÉFICES DE LA CRÉATIVITÉ DANS SA VIE PERSONNELLE ET DANS SA VIE PROFESSIONNELLE
Les bénéfices intellectuels de la créativité
L'individu peut: • explorer et expérimenter avec le son, la texture, la couleur, l'imagination et la création • exprimer des idées et des sentiments au sujet de soi-même, de son environnement, et du monde comme on le comprend • renforcer les habiletés d'imagination, d'observation et de création • apprendre à juger sans critiquer • utiliser une variété de matériaux pour résoudre des problèmes • développer un vocabulaire pour discuter, explorer et faire une enquête au sujet de différentes expériences • développer une confiance dans la capacité de s'exprimer • définir des problèmes et trouver des solutions • prendre des décisions • développer la conscience visuelle, auditive et kinesthésique et la transformer en expression artistique • organiser et transformer des matériaux pour des buts personnels • augmenter sa capacité à porter attention pendant plus longtemps • trouver des alternatives et développer son ingéniosité • développer un sens de l'autodirection, de l'initiative et de la pensée indépendante • exprimer ce que l'on voit, pense et veut communiquer • démontrer la liberté des pensées et voir qu'il/elle est capable de penser au-delà des données, du monde nécessaire et de faire des expériences dans ses pensées, afin de créer des mondes possibles des matériaux bruts de ce monde. Ces impulsions créatives ne sont pas simplement des fantaisies, mais des facteurs essentiels dans le succès personnel, social, économique et éducationnel. Le but de l'éducation est de créer des personnes capables de penser et de faire de nouvelles choses, équipées pour un monde de défi et de changements. La créativité est essentielle si l'on veut trouver de nouvelles façons à résoudre des problèmes.
Les bénéfices sociaux et émotionnels de la créativité
• La créativité fournit les plaisirs spontanés du jeu, de l'expression de soi et de la satisfaction • La créativité est une capacité innée dans les humains et est une expérience gratifiante et enrichissante; elle a de la valeur en soi. L'individu peut: • Travailler comme individu et comme membre d'un group coopératif • Partager les matériaux, l'équipement et l'espace • Respecter les droits, les opinions et les sentiments des autres • Développer les qualités de participant dans le groupe (leader et suivant) • Discuter, explorer et faire l'enquête au sujet de différentes expériences • Se respecter pour ses accomplissements • Planifier, résoudre des problèmes et maintenir un environnement de soutien positif

pour soi et pour les autres • Participer dans la prise de décisions • Avoir de l'influence dans un processus de groupe • Construire une estime de soi • Exprimer des pensées et des sentiments personnels qui seront d'habitude inacceptable • Identifier les peurs et apprendre à les contrôler • Avoir du succès et se sentir reconnu • Appartenir à un groupe • Sentir que ses efforts valent la peine • Se sentir valorisé • Développer les habiletés de la communication
Les bénéfices du perfectionnement professionnel et de la collaboration
• Les discussions entre collègues au sujet de leur pratique en salle de classe • Les observations des collègues en train d'enseigner • La planification des unités de travail ensemble • L'enseignement des habiletés aux collègues • La planification du perfectionnement professionnel • Le partage d'informations, de ressources, et d'idées

(Best & Thomas, 2007, p.20; Edwards, 2006, pp. 26-28; Fisher & Williams, 2004, p.11; Routman, 2000, pp.520-522)

Voir la Session 9 pour plus de détails au sujet de la création d'un environnement propice qui fournira ces bénéfices de la créativité.

Les caractéristiques d'une personne créative Remarquez qu'il y a des qualités en contradiction. Lesquelles de ces caractéristiques démontrez-vous?		
• A beaucoup d'idées • Adaptable • Aime l'aventure • Androgyne • Artistique • Attirer par les nouveautés, la complexité, l'ambiguïté • Audacieuse • Aventureuse • Capable d'accepter le désordre et/ou trouver l'ordre dans le désordre • Capable de définir un problème, de trouver de différentes façons à le « regarder », et de le résoudre • Capable de faire des prédictions • Capable de se concentrer • Consciencieuse • Confiante • Consciente des sentiments des autres • Curieuse • Démontre un sens d'humour • Déterminée • Disciplinée • Efficace • Énergétique • Enfantine • Enjouée • Éthique, morale • Expressive	• Extroverte • Fière • Flexible • Humble • Indépendante • Ingénieux • Impulsive • Intelligente • Introverte • Intuitive • Inventive • Logique • Met en valeur sa propre créativité • Modifie les objets, les systèmes, les institutions • Motivée intrinsèquement • N'a pas de soucis en ce qui concerne impressionner les autres • Non conformiste • Objective • Optimiste • Organisée • Originale • Ouverte à l'expérience • Ouverte aux états émotionnels • Ouverte aux nouvelles idées • Ouverte dans ses pensées • Passionnée dans son engagement dans une tâche	• Pense en métaphores • Perceptive • Perspicace • Peut déferrer le jugement • Précise • Prends l'initiative • Prête à prendre des risques • Progressive • Réaliste • Rebelle • Reconnait les régularités • Réflexive/introspective • Responsable • Sage • Sait persévérer et s'engager en face d'une tâche • Se donne le défi de découvrir • Sensible • S'intéresse à beaucoup de différents sujets, domaines, etc.. • Spontanée • Tolérante de l'ambiguïté • Unique • Utilise la métacognition • Utilise l'imagerie, la visualisation, la fantaisie, les métaphores • Versatile • Veut tester ses assomptions

(Csikszentmihalyi,1996, pp.58-76; Davis, 2004, pp.85-87; Edwards, 2006, p.45; Fox & Fox, 2000, p.20, pp.87-94, p.115; Piirto, 2005, p. 3; Rasberry & Selwyn, 1995, p.9; Starko, 2005, pp.104-135)

LA THÉORIE DES INTELLIGENCES MULTIPLES SELON HOWARD GARDNER

- Chaque personne possède toutes les intelligences.
- Presque tout le monde peut développer chaque intelligence à un niveau de compétence adéquat.
- Les intelligences fonctionnent ensemble dans de façons complexes.
- Il y a plusieurs façons de démontrer l'intelligence dans chaque catégorie.
  Gardner indique que son modèle d'intelligences n'est pas nécessairement complet ni précis. On a proposé d'autres intelligences telles que la spiritualité, la sensibilité morale, l'humour, l'intuition, la créativité, l'habileté culinaire, la perception olfactoire et l'habileté à synthétiser les autres intelligences.

Une intelligence est composée de:

- l'habileté de créer un produit efficace ou d'offrir un service qui est valable dans la culture de l'individu.
- un groupe d'habiletés qui aide l'individu à résoudre les problèmes qu'il/elle pourrait rencontrer dans la vie
- le potentiel pour trouver ou créer des solutions aux problèmes, qui permettent à l'individu à acquérir de nouvelles connaissances

Les avantages de l'utilisation de la théorie de Gardner dans l'enseignement

- aide les étudiants à cultiver leurs capacités et leurs talents
- enseigne un concept, une matière, ou une discipline dans une variété de façons
- personnalise l'éducation en considérant les différences humaines de façon sérieuse
- fait des connexions à travers des méthodes d'apprentissage préférées
- Quand plusieurs voies d'intelligences sont utilisées, les étudiants peuvent acquérir des habiletés et devenir plus confortables avec les intelligences auxquelles ils/elles n'étaient pas encore conscientes.
- l'apprentissage devient plus actif et plus significatif et à dimensions multiples
  encourage l'enseignant à élargir son répertoire de styles d'enseignement pour répondre aux besoins d'un plus grand nombre d'étudiants

L'intelligence	**Description**
l'intelligence linguistique	• la sensibilité aux sons du langage, aux structures, aux styles, à la sémantique, à la syntaxe, à la phonologie et à la pragmatique
l'intelligence corporelle et kinésique	• l'habileté à manier les objets avec les gros et les petits mouvements • l'habileté à contrôler les mouvements du corps dans de manières différentes et habiles pour de raisons fonctionnelles ou expressives
l'intelligence spatiale et visuelle	• la capacité de percevoir les formes et les objets d'une façon précise • la capacité à manipuler ou à transformer mentalement des objets et des formes et à reconnaître cette transformation • la capacité à inventer des images mentales et à les transformer • la capacité à produire une semblance graphique d'informations spatiales • la sensibilité aux sentiments de la tension, de l'équilibre, et de la composition qui caractérisent une exposition visuelle ou spatiale.

l'intelligence logique et mathématique	• l'habileté de discerner les patrons logiques ou numériques • l'habileté de faire de longues chaînes de raisonnement • l'habileté de faire une analyse de plus en plus abstraite.
l'intelligence musicale	• la sensibilité au rythme, à la mélodie, au son et au timbre
l'intelligence intrapersonnelle	• l'habileté à développer un modèle fiable de soi-même, incluant ses désirs, ses buts, ses inquiétudes, ses points forts et ses problèmes • pouvoir tirer sur ce modèle comme moyen de comprendre et de guider son propre comportement.
l'intelligence interpersonnelle	• l'habileté à remarquer et à faire les distinctions entre d'autres individus, par exemple à percevoir les tempéraments, les humeurs, les motivations, les intentions des autres, et à agir sur cette information.
l'intelligence naturaliste	• catégoriser les objets d'après leurs caractéristiques • la capacité à observer • la capacité à faire des liens • la capacité à intégrer et à communiquer ses perceptions des environnements humains et naturels.

(Campbell, 1994; Campbell et al, 2004; Carreiro,1998; Haggerty,1995; Melton et al, 1999; Nicholson-Nelson, 1998; Silver et al, 2000)

L'UTILISATION DE L'OUTIL DU JOURNAL
• écrire en forme de remue-méninges sans se censurer, pour ensuite pouvoir écrire au sujet d'un thème en particulier plus tard dans un autre contexte (journal personnel)
• réfléchir au sujet d'une lecture en écrivant des réponses et des réactions personnelles (journal littéraire)
• illustrer des histoires ou des poèmes (journal visuel)
• inscrire des idées pour poèmes, copier des poèmes préférés, et composer des poèmes originaux (journal de poésie)
• réfléchir au sujet d'un concept, d'une leçon ou d'une unité de travail (journal d'apprentissage)
• inscrire des apprentissages, des observations, des questions, des connexions personnelles et des voies pour de nouveaux apprentissages (journal de réflexion)
• poursuivre un dialogue entre étudiant - enseignant ou entre étudiant- étudiant (journal de dialogue)
• inscrire des observations personnelles au sujet des expériences en science, de la nature, des animaux de compagnie dans la classe, des excursions, des spectacles, des enregistrements vidéo (journal d'observation)

(Murray, 1995, p3; Routman, 2000, p.262)

LE RÉCIT DE VIE
• L'histoire de la vie est un activant de la créativité. La personne créatrice peut rentrer davantage « en contact avec le mouvement de la vie, pour le renforcer et lui permettre à se déployer, avec le plus de liberté possible, tant au plan personnel au plan professionnel. » • Raconter l'histoire de sa vie créative permet à l'individu de reconnaître des lacunes importantes dans l'expression de sa créativité, et le désir d'inviter cette expression de la créativité dans sa vie. • Écrire un récit de vie peut être répété chaque année ou chaque six mois. Cela permet à l'individu de prendre du recul pour voir le progrès qu'il a fait dans sa vie personnelle et professionnelle afin de pouvoir prendre des décisions et se relancer sur de nouvelles pistes s'il/elle estime que ce soit nécessaire. Une réflexion sur sa réalité quotidienne, ses difficultés, ses souffrances, ses joies, ses découvertes et ses succès l'aidera à créer la vie qu'il/elle voudrait vivre et de pouvoir atteindre ses buts personnels et professionnels. • Quand on est présent à soi et en lien vivant avec son expérience, ses aspirations et ses valeurs, de même qu'avec son histoire, il semble plus facile à commencer à clarifier ce qui, authentiquement, nous touche, nous intéresse, rejoint nos préoccupations les plus vitales… En effet, plus on est en contact avec soi et avec son histoire, mieux on distingue ce qui nous concerne, nous rapproche de nous, nous permet d'avancer dans une direction souhaitée ou, au contraire, nous fait tourner en rond ou nous empêtrer, nous éloignant de nous-mêmes. • Le temps que l'on passe à écrire l'histoire de sa vie créative aide à créer l'espace potentiel « où il est possible d'explorer, de réfléchir, de se mettre en mouvement d'une manière significative. » • Le récit de vie fournit l'occasion de prendre du recul, d'observer, d'essayer des voies nouvelles, tout en travaillant sur soi et sa pratique. • En regardant vers le passé, l'individu trouve ce qu'il y a de valeur dans son cheminement personnel et professionnel. Il/elle peut réfléchir au sujet de comment sa créativité a été exprimée à travers d'un ou de plusieurs domaines: l'art, l'artisanat, la couture, la musique, le jardinage, etc. • L'individu peut être reconnaissant de tous ceux qui l'ont aidé dans sa formation personnelle et professionnelle.

(Gingras, 2001; Gingras, Histoire de vie et créativité)

POUR LA SESSION 2, LE PARTICIPANT DOIT APPORTER

- le journal personnel
- les crayons de couleur, un crayon à mine, un stylo, des marqueurs, un jeu de pastels à
- huile
- Teacher Professional Growth Plan (TPGP)

SESSION 2
LE PROCESSUS CRÉATEUR

Pendant cette session, nous allons discuter de l'inspiration et du processus créateur selon plusieurs auteurs.

Résumé

- L'inspiration
- Le processus créateur
- Visionner le film « Everyday Creativity »
- Réflexion et discussion au sujet du film
- Réflexion dans le journal visuel/écrit

SESSION 2
Contenu de la session: Le processus créateur

INSPIRATION

Creativity is 5% inspiration, 95% perspiration. (Anonymous)

"You can receive an inspiration or have a vision, but unless your logical practical side is also active, the inspiration will die in the cemetery of ideas. Bright ideas are easy, application is not so easy. For example, having the vision to write a book and actually doing it is not the same thing. The idea is only the first step in a chain of events." (Capacchione, 1988, pp. 69-73)

"We think we must "be inspired" to create art and that this inspiration must have an emotional force to it. That is not my experience. I have done some some of my best work, from what was essentially a neutral position, not unlike a court stenographer. When I was striving to "get something down" rather than to "think something up," I seemed to be onto something. I think this is where the notion of service can enter. We can make art in the service of something, and that spirit of service gives us a workable humility that allows us to hear our cues. There is a listening receptivity that allows us to make art as a non-premeditated response. Another way to put it might be to say that art is less about throwing the ball than it is about catching the ball. Life tosses us the ball. We catch it and toss it back. We are receptive and responsive. We are in the moment-but it's all pretty casual." (Cameron, 2005, p. 37)

Pourquoi aller à la recherche du processus créateur dans la vie personnelle? Dans la vie professionnelle? Dans la salle de classe?

Des buts pour le processus créateur
• jouer avec les idées • explorer une grande variété de matériaux et les méthodes d'utilisation • trouver l'avantage des accidents, par exemple, avoir mélanger des couleurs « incorrectes » • aller à la recherche des activités sensorielles • apprécier les découvertes de médias • coopérer dans le partage des idées • apprécier l'inattendu • résoudre des problèmes ou des dilemmes à travers des essais et des erreurs • permettre aux sentiments et aux émotions de guider le processus créateur • changer les approches aux défis artistiques • apprécier son propre point de vue • comprendre le processus créateur comme une façon de communiquer des pensées et des sentiments avec ou sans mots • apprécier les nouveaux aperçus et les valoriser • initier une nouvelle façon de créer et suggérer des idées alternatives • trouver le positif dans son travail

(Edwards, 2006, p.18)

Des auteurs divers ont trouvé leurs propres façons d'expliquer le processus créateur. Vous trouverez ces théories en résumé en ordre alphabétique ci-dessous. Lesquelles de ces théories vous attirent le plus et pourquoi? Écrivez/réfléchissez dans votre journal personnel.

Best & Thomas
La vision ou le but
La génération des idées
La sélection des idées
La planification pour l'action
L'action (l'articulation à travers des sens) « show it, say it and encourage others to do it »
Le résultat
La réflexion
La modification ou la réinvention

(Best & Thomas, 2007, pp.36-38)

Csikszentmihalyi
• La créativité consiste de l'anticipation et de l'engagement. L'anticipation implique avoir une vision de quelque chose qui sera important dans le futur avant que quelqu'un d'autre ait la même vision; l'engagement est la foi qui aide la personne à continuer son travail afin de réaliser sa vision en dépit des doutes et du découragement. • Le processus créateur commence avec le sens qu'il y a un problème ou une tâche à accomplir. Il y a quelque chose qui cloche; il y a un conflit, une tension, un besoin à satisfaire. Le problème en question peut être provoqué par une expérience personnelle, par un manque de conformité au système symbolique, par la stimulation des collègues, ou par des besoins publics.
La préparation
L'incubation
L'aperçu
L'évaluation
L'élaboration • Souvent les autres étapes sont répétées pendant cette étape. Le processus créateur n'est pas linéaire, mais plutôt récursif.

(Csikszentmihalyi, 1996, pp.77-106)

Davis/Edwards
Le processus créateur • est une séquence d'étapes à travers la personne créative passe en clarifiant un problème, le travaillant, et produisant une solution qui résolut la difficulté. • peut se référer aux techniques et aux stratégies utilisées par les personnes créatives, parfois de façon consciente, parfois de façon inconsciente, afin de produire de nouvelles combinaisons, relations, significations, perceptions et transformations d'idées.
Le produit créateur • est le « output » de l'individu, le matériel ou la représentation concrète qui résulte du processus créateur.
Le processus et le produit sont tous les deux importants, et il est souvent difficile à savoir où le processus termine et le produit commence. L'individu vacille entre le processus de la création et de la production, et peut retravailler ou répéter le processus plusieurs fois avant de produire un produit qui lui est satisfaisant.

(Edwards, 2006, pp.38-39)

Gingras/Valéry	
• Chaque personne vit ces étapes de façon différente selon leur individualité et leur approche unique à la création. • L'oeuvre a seulement une valeur lorsque le créateur est transformé par sa création, lorsque le créateur a fait une rencontre intime avec sa création. Voici des questions à se poser: comment est-ce que cette création me transforme? Si la création ne me transforme pas, est-ce qu'elle vaut la peine d'être créée ? • Toute expérience de la création dans un contexte pédagogique doit accomplir à tout le moins deux choses. Elle doit favoriser d'une part l'utilisation et l'approfondissement des connaissances et des techniques déjà acquises sinon consolidées et d'autre part, assurer une meilleure intégration de celles-ci aux valeurs de l'étudiant et à sa vision personnelle du monde. L'enseignant a le droit d'exiger certains éléments du processus créateur pendant la deuxième étape de la gestation de l'oeuvre et la troisième étape de l'oeuvre achevée. Certaines contraintes n'empêchent pas l'expression de la créativité. • « La créativité est cette capacité humaine qui rend possible ma décision de créer quelque chose et de m'engager dans un processus créateur qui donnera naissance à quelque chose qui n'existait pas auparavant. » (Gingras, 1999)	
Le chaos	Le chaos est le point de départ, l'idée ou le germe d'un projet de création, ou selon Valéry, l'état chantant.
La création	L'acte de la création elle-même.
L'achèvement	L'achèvement est le point d'arrivée de la création de l'œuvre. C'est la résolution des contraintes internes (connaissances, préoccupations, habiletés techniques) et externes (refus de projet, échéance).

(Gingras-Audet, 1979, pp.198-204)

Maisel	
Maisel dit que toutes ces étapes sont concomitantes.	
L'existence	Le créateur est en vie, mais il doit aussi choisir de vivre une vie active. Pour l'artiste, ne pas commencer un travail créateur, c'est l'équivalent du suicide. Une fois qu'il s'engage à exister, il va aussi s'engager à commencer une oeuvre.
L'amour	Selon Maisel, pour aimer un livre, l'écrivain doit en lire un ou en écrire un. Ainsi de suite pour toutes les domaines de la créativité.
Le rêve	Il faut rêver et imaginer afin de pouvoir commencer une oeuvre. Afin de générer des idées, la personne créatrice peut apprendre à se servir des visualisations, un genre de rêve, pour inspirer ses créations.
La pensée	L'artiste doit penser *pour* lui-même et *contre* lui-même. L'individu créateur doit permettre un certain état de confusion, d'ébranlement et de tâtonnements, même si c'est inconfortable, afin de permettre à sortir ce qui veut sortir. Il/elle peut réfléchir de façon régulière afin d'engager sa créativité *pour* lui-même/elle-même. Il/elle doit penser *contre* soi-même lorsqu'il/elle fait le triage des idées pendant la période de chaos afin d'en choisir la meilleure.
Le choix	L'artiste a beaucoup de choix. Au lieu de se laisser devenir accablée par trop de choix, le créateur doit simplement choisir de mettre au monde

	une seule idée à la fois. Les autres idées seront toujours là prêtes à être créées quand ce sera le bon moment. La personne créatrice a seulement besoin de les capter à l'écrit ou sur une enregistreuse numérique pour ne pas les oublier et pour les avoir disponibles quand il ou elle sera prête à commencer sa prochaine création.
La signification	En ce qui concerne la signification, l'artiste doit se poser une question « Qu'est-ce que je dois faire maintenant ? » S'il/elle répond à cette question de façon consciente, en honnêteté, et avec de la bonne foi, il va se créer une signification. « Starting is a meaning-making effort that demands that you prepare for change and even transformation. »
Le doute	Chaque artiste, n'importe son domaine de création, fait l'expérience du doute. Il s'agit de trouver une façon de surmonter le doute.
L'engagement	L'engagement est défini par l'action. Si quelqu'un veut vraiment être écrivain ou peintre ou musicien ou inventeur, il/ elle doit engager l'action et créer.
La rencontre	L'artiste doit rencontrer son travail de façon humaine et ouverte.
L'action	«When a person acts-writes a song, sings it, writes a novel-that is the human being at his best, not transcending the human condition but making real his human potential. » Lorsqu'une personne prend la décision d'agir, et ainsi, de créer, elle a le moyen de réaliser son potentiel humain. Puisque c'est la réalisation de son potentiel humain que chaque individu cherche, le créateur/la créatrice prend la décision d'agir et de créer. C'est la transformation qui est cherchée.
L'affirmation	L'artiste doit affirmer sa propre voix et son être unique.
La rébellion	La rébellion est centrale à la description d'un artiste. Parce qu'il/elle se rebelle de façon constante, il/elle doit agir ou parler ou écrire.
Le regard	«To start you must look in the direction of your work. » Le créateur/la créatrice ouvre les yeux vers le monde qui l'entoure. Il/elle recueille les informations reçues à travers de ses cinq sens, de ses pensées, des personnes rencontrées, des expériences vécues, et des endroits visités. Il/elle doit transformer tout cela à l'intérieur de lui-même/elle-même afin de le comprendre. De là, il faut créer.
L'apprentissage	L'apprentissage est central à la création. La personne creatrice doit être ouverte à apprendre de tout ce qui l'entoure: les personnes, les endroits visités, la nature, les expériences sensorielles, les lectures, etc. Elle doit continuer à apprendre à perfectionner son domaine de la créativité. Par exemple, l'écrivain/écrivaine peut faire ceci en écrivant dans son journal personnel, en faisant des exercices d'écriture, en écrivant ce qui lui vient à l'esprit d'écrire, à lire des livres d'instruction, à lire des livres du genre qu'il/elle veut écrire, et à suivre des cours de perfectionnement d'écriture.

(Maisel, 1995)

Chilton Pearce/Capacchione	
« Breakthrough into Insight » « Breakthrough » ou la découverte capitale a lieu dans toutes les domaines et dans tous les terrains.	
L'engagement	L'individu a la notion ou l'idée, ou il a le désir pour quelque chose qui n'est pas connu ou disponible en ce moment. À un certain point, l'idée ou la possibilité ou la notion devient un engagement passionné.
Le service	L'individu veut rendre service avec son idée, son invention, son œuvre.
La gestation	Cette étape est caractérisée par la sécheresse, par le sentiment d'être bloqué, par la déception. À ce point, le cerveau rationnel doit se soumettre. Il n'a pas les réponses et doit renoncer le contrôle. Ceci crée la terre fertile pour la prochaine étape.
La découverte capitale	a lieu comme une lueur soudaine dans la noirceur pendant l'état éveillé ou pendant les rêves.
La traduction	est le résultat des 4 étapes précédentes. C'est la traduction ou l'application à une forme utile. Cette étape inclut toutes sortes d'activités. « The nature of the breakthrough is determined by the nature of the search, and by the depth of passionate commitment given it. »

(Capacchione, 1988, pp. 69-73)

Tharp
Gratter pour les idées Il est possible de trouver les idées pour le processus créateur partout. « Scratching is not about control and repose. It's about unleashing furious mindless energy and watching it bounce off everything in your path. The hope is that a spark will fly from all that contact and combustion-and it usually does. »
L'auto-analyse des habiletés et des capacités du créateur Le créateur doit analyser ses propres habiletés et capacités. Il doit déterminer de quoi il est capable et ce qu'il devrait améliorer de façon dramatique. Les lacunes dans ces habiletés et ces capacités sont les premières à travailler. C'est plus difficile que l'on pense, mais c'est la seule façon d'améliorer le travail créateur. «…a fiction writer who has mastered the short story and the novel form has more options available in telling a story than a short-story writer who has never flexed his muscles in a novel's long form. »
Les rituels de la préparation Les rituels de la préparation sont nécessaires afin de pouvoir rentrer dans l'état de la création à l'intérieur duquel on se trouve. Ceux-ci peuvent inclure: -mettre de l'ordre dans l'environnement personnel -faire une tasse de thé ou une tisane -mettre de la musique ou fermer la musique pour travailler en silence
La création des habitudes Il faut prendre l'habitude de créer. Il faut préparer un horaire et se discipliner à faire un travail quotidien.

(Tharp, 2003)

Ulrich
La découverte et la rencontre • Choisir les médias pour exprimer les idées, le tempérament, les capacités. • Découvrir ce qu'il y a à exprimer, ce qui ressort de la nature personnelle. • Quels sont la structure et le genre à utiliser pour donner une forme aux intérêts et aux découvertes? • Quel est le style personnel? • Il est nécessaire d'avoir une pratique régulière: le journal, le dessin, la photographie, le jardinage, etc..
La passion et l'engagement Il faut être présent en ce moment et rester ouvert et réceptif.
La crise et la frustration créative Le travail tient la solution. Il a besoin d'un changement de direction, de nouvelles idées ou de différentes méthodes, un autre point de vue, une compréhension élargie, une infusion d'énergie ou plus d'attention.
La retraite et le repli sur soi-même Faire plus de recherches et d'observations. Mettre le travail de côté. Faire une activité physique.
L'épiphanie et l'aperçu « Epiphany can be defined as a massively liberating insight. »
La discipline et l'achèvement • le dévouement à la maitrise de soi et des matériaux • le raffinement des habiletés • la révision • l'objectivité • la critique par d'autres • la découverte des rythmes de travail • la réconciliation des impulsions en conflit • les méthodes de travail efficaces • la métacognition.
La responsabilité et la libération Le créateur prend le rôle mythologique d'une personne visionnaire, de la sage-femme, du guérisseur blessé, du magicien, du chercheur

(Ulrich, 2002)

Wallas/Balkin
La préparation • le processus du recueil d'informations et de matériaux, l'identification du problème, et la recherche des ressources pour aborder la tâche • l'éducation et l'expérience en ce qui concerne le problème à résoudre ou la création à faire • un sentiment ou une intuition
L'incubation • laisser les idées se développer sans les travailler de façon consciente • permettre l'association libre et inconsciente pendant que l'individu fait une tâche qui n'est pas reliée • arrêter de se concentrer de façon directe sur la tâche
L'illumination • la nouvelle idée ou la combinaison ou la solution synergiste qui excite • le moment de l' « aha ! »
La vérification • a lieu lorsque l'excitation est passé. L'individu test le concept et fait l'analyse critique de la solution • la révision des idées • le partage de l'idée • le raffinement de l'idée.
Le facteur « re » C'est ici que le travail commence et que la persévérance doit triompher. C'est le cœur du processus créateur. La personne créative doit, de façon continue, *re*penser, *re*considérer, *re*mplacer, raffiner (refine), *re*faire, *ré*affirmer, *ré*écrire et *re*conceptualiser.

(Edwards, 2006, pp.43-44; Rasberry & Selwyn, 1995, 28; Thorne, 2007, p. 44)

POUR LA SESSION 3, LE PARTICIPANT DOIT APPORTER :

- un journal personnel
- les crayons de couleur, un crayon à mine, un jeu de crayons de cire, un stylo, des marqueurs, trois pinceaux de différentes grandeurs,
- un jeu de pastels à huile, les disques de peinture
- le programme d'étude pour les sciences
- des exemplaires du travail créatif fait en sciences (travaux variés, projet de recherche, projet d'art, photos, etc.)
- un « memory stick » pour sauvegarder les documents utiles à votre travail
- un appareil photo numérique
- des aimants et des objets en métal
- une chandelle
- dix roches de différentes grandeurs

SESSION 3
LA CRÉATIVITÉ EN SCIENCES

Résumé

- Revision du programme d'études en science
- Présentation de la planification de l'unité en utilisant les intelligences multiples et les programmes d'études
- Activités utilisant les intelligences multiples
- Réflexion dans le journal visuel/écrit
- Préparation d'une unité de travail pour une unité de sciences en particulier au niveau enseigné par le participant; les participants peuvent se mettre en groupe s'il y en a plusieurs qui enseignent au même niveau.

SESSION 3
Contenu de la session 3: La créativité en sciences

Comme enseignants, nous pouvons démontrer la créativité lorsque nous créons une unité de travail tout en respectant les exigences du curriculum.

Ci-dessous, j'ai utilisé la théorie des intelligences multiples comme cadre pour démontrer comment la créativité peut intégrer à l'enseignement du curriculum.

Tout est disponible en forme électronique disponible aux participants pour le téléchargement.

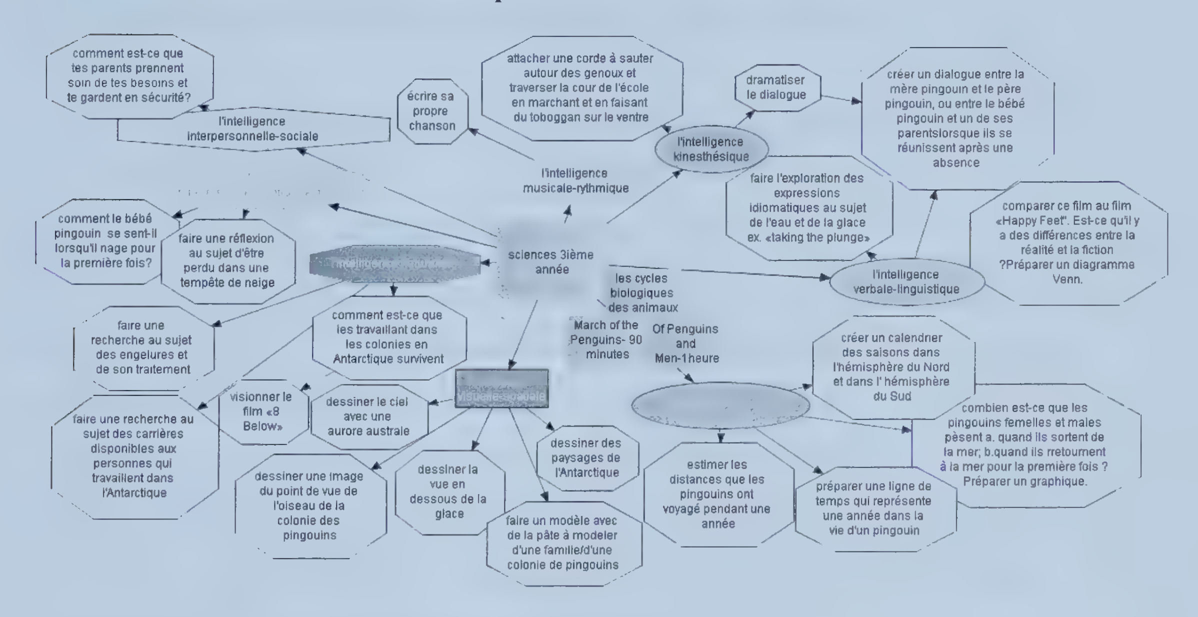
En utilisant un format de tableau, l'enseignant peut indiquer:

- l'aperçu général
- les résultats d'apprentissages généraux (RAG)
- les résultats d'apprentissage spécifiques (RAS)
- les objectifs/idées/questions d'enquête directement reliés aux résultats d'apprentissage généraux et spécifiques
- les objectifs/idées/ questions d'enquête reliés aux autres matières
- les activités choisies dans le tableau des intelligences multiples

UN PLAN D'UNITÉ DE SCIENCES EN TROISIÈME ANNÉE

Unité: Les Cycles biologiques des Animaux

La carte du cerveau d'un plan d'unité de sciences en troisième année



Aperçu général

L'élève étudie la croissance et le développement des animaux et découvre que chaque espèce a un cycle biologique qui lui est propre. En observant le cycle biologique d'un petit animal dès sa naissance jusqu'à l'âge adulte, l'élève établit un point de référence pour l'étude d'autres espèces animales et apprend à apprécier la beauté et la fragilité de la vie. Il apprend que les stades de développement des insectes- *l'oeuf, la larve, la pupe et l'adulte* - diffèrent du cycle de développement de la plupart des vertébrés qui vont de *l'oeuf* au stade *juvénile* puis *adulte*. En étudiant ces animaux, l'élève en apprend davantage sur le changement des besoins des jeunes animaux pendant leur croissance et sur le changement du rapport entre ces animaux et leurs milieux.

Résultats d'apprentissage généraux

L'élève :

3-10 décrit l'apparence et le cycle biologique de certains animaux connus et détermine leur adaptation à des environnements différents.

3-11 détermine les mesures à prendre pour le soin des animaux.

Résultats d'apprentissage spécifiques

L'élève :

2. observe et décrit la croissance et le développement d'au moins un animal vivant, au fur et à mesure qu'il passe du stade précoce jusqu'au stade le plus avancé. Les animaux étudiés appartenir à l'un ou plusieurs des groupes suivants: mammifères, oiseaux, poissons, reptiles, amphibiens et insectes
3. prédit quel est le prochain stade de croissance et de développement d'au moins un spécimen de chacun des groupes d'animaux suivants: mammifères, oiseaux, poissons, reptiles, amphibiens et insectes; il détermine les ressemblances et les différences dans le déroulement du cycle biologique de ces animaux.
4. détermine les besoins alimentaires d'au moins un spécimen de chacun des groupes d'animaux suivants: mammifères, oiseaux, poissons, reptiles, amphibiens et insectes; il décrit les changements dans la façon dont chacun de ces animaux obtient sa nourriture tout au long de sa croissance.
5. reconnaît que les soins parentaux caractérisent certains groupes d'animaux alors que ces mêmes soins n'existent pas chez d'autres; il donne des exemples de soins parentaux chez différents groupes d'animaux.
6. reconnaît que les animaux ont chacun besoin d'un habitat particulier pour satisfaire leurs besoins fondamentaux: la nourriture, eau, abri et espace.
7. reconnaît l'adaptation des jeunes animaux à leur environnement et décrit comment les rapports des animaux avec leur environnement évoluent tout au long du cycle biologique.

8. donne des exemples de conditions environnementales qui peuvent menacer la survie des animaux et donne des exemples d'espèces qui sont aujourd'hui disparues.

9. reconnaît que la protection de l'habitat peut contribuer à la survie des populations animales et détermine les moyens par lesquels il peut contribuer à la protection des habitats naturels.

10. démontre une bonne connaissance des besoins des animaux étudiés et son intérêt à en prendre soin.

- Visionner March of the Penguins
- Visionner Of Penguins and Men (se trouve dans la partie Bonus après March of the Penguins)
- Visionner Happy Feet

Objectifs/Idées/ Questions d'enquête directement reliés aux résultats d'apprentissage généraux et spécifiques

- Comment est la vie du pingouin en dessous de la glace ?
- Comment pourrait-on décrire une famille/une colonie de pingouins ?
- Combien est-ce que les pingouins femelles et mâles pèsent ? :
  1). Quand ils sortent de la mer avant leur premier voyage ?
  2). Quand ils retournent à la mer la première fois ?
  3). La dernière fois à la fin du cycle?Quels sont les besoins alimentaires des pingouins ?
- Quels sont les changements dans la façon dont les pingouins obtiennent leur nourriture tout au long de leur croissance ?
- Comment est-ce que les soins parentaux caractérisent les pingouins alors que ces mêmes soins n'existent pas chez d'autres ?
- Quel est l' habitat particulier pour satisfaire les besoins fondamentaux des pingouins: la nourriture, eau, abris et espace ?
- Comment est-ce que les pingouins s'adaptent à leur environnement ?
- Comment les rapports des pingouins avec leur environnement dans l'Antarctique évoluent tout au long du cycle biologique ?
- Quels sont des exemples de conditions environnementales qui peuvent menacer la survie des pingouins ?
- Quels sont les besoins des pingouins et comment pourrait-on en prendre soin ?
- Quel est le cycle de la vie pendant une année dans la vie d'un pingouin ?
- Pourquoi est-ce que les pingouins ont une chanson et comment est-ce que cette chanson est utilisée ?

Objectifs/Idées/ Questions d'enquête reliée aux autres matières

- Quels sont les paysages de l'Antarctique ?
- Comment est le ciel démontrant une aurore australe ?
- À quoi ressemble la colonie humaine dans l'Antarctique ?
- Quelles sont les distances que les pingouins ont voyagé pendant une année ?
- Quelle est la durée des saisons dans l'hémisphère du Nord et dans l'hémisphère du Sud ?
- Quels sont les symptômes des engelures et comment traite-t-on les engelures ?
- Quels sont les carrières disponibles aux personnes qui travaillent dans l'Antarctique ?
- Comment est-ce que les travaillants dans les colonies antarctiques survivent ? Visionner les films «8 Below» et «Of Penguins and Men » pour avoir des idées.
- Quelle est l'expérience d'être perdu dans une tempête de neige ?
- Comment le bébé pingouin se sent-il lorsqu'il nage pour la première fois?
- Comment est-ce que tes parents prennent soin de tes besoins et te gardent en sécurité?
- Quels sont les sentiments pendant la réunion entre la mère pingouin et le père pingouin, ou entre le bébé pingouin et un de ses parents lorsqu'ils se réunissent après une absence prolongée ?
- Quelles sont les limitations du mouvement des pingouins avec leurs courtes pattes ? Quelles sont les avantages du mouvement des pingouins sur leur ventre ?
- Quelles sont les différences entre ce film et le film «Happy Feet » ? Est-ce qu'il y a des différences entre la réalité et la fiction ?
- Quels sont des expressions idiomatiques au sujet de l'eau et de la glace ex. «taking the plunge» ?

Intelligences	Choix d'Activités	Évaluation	Activités choisies pour cette unité d'études
l'intelligence visuelle spatiale	• affiche • analogie • animation à l'ordinateur • architecture • bande dessinée • carte du cerveau • carte de souhaits • casse-tête • collage	• affiche • auto-évaluation • cahier de découpures • conversation • dessin • étalage • grille d'évaluation • journal de réflexions • journal personnel	• dessin/peinture du point de vue de l'oiseau de la colonie de pingouins • dessin/peinture des paysages de l'Antarctique • dessin/peinture des aurores australes • bandes dessinées de la rencontre des parents pour la première fois et encore plus tard lorsqu'ils sont

	• construction • croquis • décoration • dépliant touristique • design • dessin • diagramme • échantillon • esquisse • étiquettes • fantaisie • graphique • gribouillage • illustration • imagination • jeu spatial • Kid pics • métaphore • mobile • modèle à 2 ou à 3 dimensions • montage • mosaïque • muraille • navigation • observation • organiseur graphique • pastel • peinture • photographie • régularité • schéma de couleurs et de textures • "scratch board" (enlever l'encre noire de	• journal visuel • liste de contrôle • observations • photos • portfolio du meilleur travail • portfolio d'archives • portfolio des intelligences multiples • portfolio de la matière • portfolio électronique • portfolio en forme d'un vidéo • présentation orale • rubrique • spectacle	parents ou bandes dessinées de la rencontre de la mère avec son poussin la première fois • dessin/peinture de la vue en dessous de l'eau • modèles en pâte à modeler de la colonie des pingouins ou de la famille de pingouins

	l'arrière-plan coloré) • sculpture • statues • « story-board » • symbole graphique • tableau graphique • technologie • texture • vidéo • visualisation • voir la perspective d'une autre		
l'intelligence mathématique-logique	• analyse • calcul • calendrier • carte • casse-tête • catégorisation • classification • code • collection • comparer/contraster • déchiffrage de code • découverte de fonction et de relation • déduction • enregistrer • équation • estimation • évaluation • expérimentation	• auto-évaluation • cahier de découpures • conversation • dessin • étalage • grille d'évaluation • journal de réflexions • journal personnel • journal visuel • liste de contrôle • observations • photos de projets scientifiques • portfolio du meilleur travail • portfolio d'archives • portfolio des intelligences multiples • portfolio de la	• tableau des distances voyagées par les pingouins aller-retour • le poids des pingouins à la fin du cycle de la vie comparé au début du cycle de la vie • ligne de temps- qu'est-ce qui arrive à la naissance, 5 ans et 40 ans? • créer un calendrier des saisons dans les hémisphères du Nord et du Sud

	• formule • fraction • graphique • induction • jeu de stratégie • labyrinthe • ligne de temps • logique • matrice • mesure • organisation • organiseur graphique • prédiction • prendre en notes • probabilité • questions • raisonnement abstrait • résolution de problèmes • séquences • statistiques • syllogisme • symbole • tableau • théorie • trouver et créer des régularités • trouver les relations • utiliser des symboles abstraits	matière • portfolio électronique • portfolio en forme d'une vidéo • présentation orale • preuve de calculs et de résolution de problèmes • rubrique • travail écrit d'une expérience scientifique	
l'intelligence naturaliste	• analyse des similarités et des différences	• auto-évaluation • cahier de découpures	• Faire une recherche au sujet du travail fait par les personnes qui habitent dans

	• appréciation et entretien de plantes, jardins et animaux • classification de flore, de faune et d'autres phénomènes de la nature • collections de plantes, d'insectes et de roches • comparer • creuser • découverte de régularités dans la nature • domestication et entraînement d'animaux • étalage • excursion • exploration • observations de détails • photographie • planter • prédiction du temps • protection de l'environnemen t • reconnaissance des espèces, des roches, des constellations, des nuages • recherche dans	• conversation • dessin • étalage • grille d'évaluation • journal de réflexions • journal personnel • journal visuel • liste de contrôle • observations • peinture • photos • portfolio du meilleur travail • portfolio d'archives • portfolio des intelligences multiples • portfolio de la matière • portfolio électronique • portfolio en forme vidéo • présentation orale • rubrique	les colonies antarctiques • visionner le film « 8 Below » pour observer des aspects du travail dans l'Antarctique • faire une recherche au sujet des stratégies de survie dans l'Antarctique • faire une recherche au sujet des prédateurs des pingouins

	les livres et à l'Internet • Trier		
l'intelligence intrapersonnelle introspective	• appréciation du temps seul • citations • clarifier ses propres croyances et valeurs • comprendre ses conflits intérieurs • comprendre ses propres humeurs et sentiments • concentration • connaître ses propres habiletés et faiblesses • contrôler ses impulsions • développer ses opinions et ses croyances personnelles • expression créative • histoire • introspection • interprétation • intuition • journal personnel • méditation • métacognition • motivation de soi	• auto-évaluation • cahier de découpures • dessin • dissertation • entrevue transcrite au sujet des buts et des plans • exemplaires des activités de loisirs • grille d'auto-évaluation • inventaire au sujet des intérêts personnels • journal de réflexions • journal personnel • liste de contrôle • observations • photos • portfolio du meilleur travail • portfolio d'archives • portfolio des intelligences multiples • portfolio de la matière • portfolio électronique • questionnaire • auto-évaluation en forme de rubrique	• Réflexion: tu es un pingouin qui nage pour la première fois • Réflexion: tu es perdu dans une tempête de neige

	• poésie • porter attention aux souvenirs, fantaisies, rêves • processus pour mieux se connaître • raisonnement des pensées complexes • réflexion • saynète • s'établir des buts personnels • stratégies de la pensée créative ou critique • transformation émotionnelle	• tableau de progrès	
l'intelligence interpersonnelle sociale	• affirmation • apprentissage coopératif • clarification • collaboration • collage ou muraille en groupe • communication interpersonnelle • comprendre les pensées et les besoins des autres • débat • défi • dialogue • discussion • division des tâches	• compte rendu des conférences entre enseignants et étudiants • compte rendu de projets d'apprentissage coopératif • conversation • courriel • documentation du service communautaire • grille d'évaluation • lettre personnelle • observations • photos • portfolio des intelligences	• Faire une entrevue avec un de tes parents au sujet de comment il ou elle prend soin de tes besoins et te garde en sécurité. Enregistre en format vidéo. • Dramatiser le dialogue entre les parents pingouins et leur bébé. • Dramatiser le dialogue entre un pingouin et un prédateur.

	• empathie • enseignement réciproque • entrevu • histoire • interaction • intuition • jeu • leadership • médiation • montrer la sensibilité aux humeurs et aux motifs des autres • organisation de groupes • poésie • projets en groupe • projet travail-étude • questionner • reportage ou • réflexion • résolution de conflits • respecter les droits et les points de vue des autres • rétroaction • saynète • se faire des amis • soin des autres • sports • sympathie • travailler en équipe	multiples • portfolio électronique • portfolio en forme vidéo • présentation orale • projet de groupe • la rétroaction faite par des paires, des enseignants et/ou des experts • rubrique d'évaluation de groupe • spectacle • vidéo	

	• travailler sur le champ • voir les choses selon la perspective des autres		
l'intelligence musicale rythmique	• accords • analyse de la musique • apprendre à travers les paroles de chansons • assister aux spectacles • chanson • chantonner • composition ou création de la musique/des paroles • devise mnémonique • enregistrement • harmonie • identification des instruments • improvisation • jouer des instruments • lecture de la musique écrite • musique jouée dans l'arrière-plan de la salle de classe • paroles • percussion • pièce de théâtre	• auto-évaluation • discographie compilée par l'étudiant • enregistrement des spectacles musicals, des compositions, des collages musicals • exemplaire des partitions performées ou composés • grille d'évaluation • journal de réflexions • journal personnel • liste de contrôle • observations • paroles de chansons, raps ou rimes écrits par l'étudiant • portfolio du meilleur travail • portfolio d'archives • portfolio des intelligences multiples • portfolio de la matière	• Inventer ta propre chanson avec paroles. • Inventer ta propre chanson en utilisant le langage des pingouins.

	musical • rap • réaction à la musique • récitation en choeur • reconnaître des mélodies et des compositeurs • régularités rythmiques • prime • rythme • sélectionner de la musique • siffler • sons de l'environne -ment • sons vocaux • spectacle musical	• portfolio électronique • portfolio en forme vidéo • présentation orale • rubrique • spectacle	
l'intelligence kinesthésique	• activité manipulatrice • agilité • art dramatique • athlétisme • charade • chorégraphie • construction • coordination visuelle manuelle • danse • endurance • entraînement • exercice physique • expérience • flexibilité	• auto-évaluation • cahier de découpures • dioramas • échantillon de projets • étalage • grille d'évaluation • liste de contrôle • mobile • observations • photos en ordre chronologique de l'apprentissage • portfolio des intelligences multiples	• Attacher une corde à sauter autour des genoux et traverser la cour de l'école en marchant et ensuite, en faisant du toboggan sur le ventre. • Modeler avec de la pâte à modeler une famille/une colonie de pingouins. • Créer un parc d'hiver pour des humains et un parc d'hiver pour des jeunes pingouins. Comparez-les.

	• force • invention • jongler • jeu de rôle • marionnette • mime • saynète • sculpture • sports • travail en laboratoire • utilisation de gestes et du langage du corps • vitesse	• portfolio électronique • portfolio en forme vidéo • présentation orale • rubrique • spectacle • vidéo des projets et des démonstrations • vidéo du processus de la pensée	
l'intelligence verbale-linguistique	• apprentissage coopératif • apprentissage d'autres langues • art dramatique • autobiographie • bandes dessinées • biographie • composition • compréhension	• auto-évaluation • cahier de découpures • casse-tête de mots • conversation • description écrite des investigations • échantillon de l'écriture en état de brouillons et en copies finales • enregistrement	• Arrêter le vidéo et décrire les images avec des mots. • Comparer « March of the Penguins », un film réaliste, avec « Happy Feet », un film fictif.

	de lecture • débat • diagramme Venn • discours • discours improvisé • discussion • dissertation • écriture créative • enregistrement • enseignement réciproque • fiction • genres d'écriture • grammaire • histoire • humour/ blague • Internet • jeu de mots • journal personnel • journaux • lecture • liste • mots croisés • non fiction • orthographie • petit livre illustré • poésie • présentation orale • raconter des histoires à l'orale • raconter des	des débats, des discussions, le processus de résolution de problèmes • enregistrement de la lecture ou de la raconte d'une histoire • grille d'évaluation • interprétations dramatiques • journal de réflexions • journal personnel • liste de contrôle des habiletés en lecture • portfolio du meilleur travail • portfolio d'archives • portfolio des intelligences multiples • portfolio de la matière • portfolio électronique • portfolio en forme vidéo • présentation orale • rapport final • rubrique • spectacle	

	histoires (storytelling) • rapport de livre • recherche • récitation • réflexion • remue méninges • résolution de problèmes à l'orale • résumé • revue • symboles • syntaxe • vocabulaire		

(Pour d'autres activités utilisant les intelligences multiples, voir Armstrong, 1994; Fogarty & Stoehr, 1995; Kagan & Kagan,1998; Tate, 2003; Teacher Created Materials, Inc., 1999)

Pour la session 4, le participant doit apporter:

- le journal personnel
- les crayons de couleur, un crayon à mine, un stylo, des marqueurs, trois pinceaux de différentes grandeurs, un jeu de pastels à huile, les disques de peinture
- le programme d'étude pour les études sociales
- des exemplaires du travail créatif fait en études sociales (travaux variés, projet de recherche, projet d'art, photos, etc.)
- un « memory stick » pour sauvegarder les documents utiles à votre travail
- un atlas
- une assiette en aluminium
- des objets en trois dimensions de la boîte de recyclage
- un recueil de mythes de la Grèce antique

SESSION 4
LA CRÉATIVITÉ EN ÉTUDES SOCIALES

Résumé

- Présentation du programme d'étude en études sociales
- Activités utilisant les intelligences multiples
- Réflexion dans le journal visuel/écrit
- Préparation d'une unité de travail pour une unité d'études sociales en particulier au niveau enseigné par le participant/la participante; les participants peuvent se mettre en groupe s'il y en a plusieurs qui enseigne au même niveau.

Contenu de la session 4:
La créativité en études sociales

Le programme d'études pour les études sociales à l'élémentaire

1 **CITOYENNETÉ: RELATIONS ET APPARTENANCES**	2 **DES COMMUNAUTÉS CANADIENNES**	3 **BRANCHÉ SUR LE MONDE**	4 **L'ALBERTA: TERRE, HISTOIRES ET RÉCITS**	5 **LE CANADA: TERRE, RÉCITS ET HISTOIRES**	6 **LA DÉMOCRATIE: ENGAGEMENT ET PARTICIPATION**
Mon univers: la maison, école, communauté	De dynamiques communautés canadiennes	Les communautés du monde: Le Pérou; L'Inde; La Tunisie; L'Ukraine	L'Alberta: l'essence d'un lieu	Le Canada: développement d'une identité	La participation des citoyens à la prise de décisions
Construire sur son passé: ma famille, mon histoire et ma communauté	Une communauté d'autrefois	Citoyenneté universelle	L'Alberta: Récits et peuples	La géographie physique du Canada	Modèle historique de démocratie: l'Athènes antique et la confédération iroquoise
			L'Alberta: célébrations et défis	Histoire et modes de vie au Canada	

L'intention du tableau ci-dessous est de donner des exemplaires d'activités que les enseignants peuvent créer en intégrant les exigences du curriculum avec les intelligences multiples.

Sixième année

LA DÉMOCRATIE: ENGAGEMENT ET PARTICIPATION: Modèle historique de démocratie: l'Athènes antique

La structure sociale de l'Athènes antique et ses institutions politiques	
Intelligences multiples	**Activités**
Verbale/linguistique	• dramatiser une histoire de la mythologie de la Grèce antique • raconter une histoire de la mythologie de la Grèce antique
Logique/mathématique	• préparer des statistiques au sujet de la structure sociale de l'Athènes antique
Visuelle/spatiale	• fabriquer un modèle d'un contenant de la Grèce antique en utilisant comme base une bouteille ou une assiette en plastique couverte de petits morceaux de ruban de masquage et peinte avec de la peinture brune • faire des sculptures en argile des héros ou des dieux /déesses de la Grèce antique
Musicale/rythmique	• identifier les instruments de musique de la Grèce antique et représenter en trois dimensions
Corporelle/kinésique	• préparer une pièce de théâtre du genre de la Grèce antique en utilisant seulement trois personnages et le choeur • créer une version adaptée des Jeux Olympiques
Naturaliste	• faire une recherche au sujet de la domestication des animaux dans la Grèce antique. Lesquels étaient domestiqués et pour quelles raisons ?
Interpersonnelle	• dramatiser une rencontre du gouvernement de l'Athènes antique
Intrapersonnelle	• faire une réflexion dans le journal personnel au sujet de son opinion et ses croyances personnelles en ce qui concerne la démocratie

Pour la session 5, le participant doit apporter :

- le journal personnel
- les crayons de couleur, un crayon à mine, un stylo, des marqueurs, trois pinceaux de différentes grandeurs, un jeu de pastels à huile, les disques de peinture
- un programme d'étude pour les mathématiques
- des exemplaires du travail créatif fait en mathématiques (travaux variés, projet de recherche, projet d'art, photos, etc.)
- un « memory stick » pour sauvegarder les documents utiles à votre travail
- un basketball
- 10 objets de la nature comme des roches, des pommes de pin, des feuilles, etc.
- un morceau de papier noir 8 par 11

SESSION 5
LA CRÉATIVITÉ EN MATHÉMATIQUES

Résumé

- La résolution des problèmes (Edward de Bono, etc.)
- Présentation du programme d'étude en mathématiques
- Activités utilisant les intelligences multiples
- Réflexion dans le journal visuel/écrit
- Préparation d'une unité de travail pour une unité de mathématiques en particulier au niveau
- enseigné par le participant/la participante; les participants peuvent se mettre en groupe s'il y
- en a plusieurs qui enseigne au même niveau.

Contenu de la session 5:
La créativité en mathématiques

L'intention des tableaux ci-dessous est de donner des exemplaires d'activités que les enseignants peuvent créer en intégrant les exigences du curriculum avec les intelligences multiples.

NOMBRE	
Intelligences multiples	**Activités**
Verbale/ linguistique	• faire un discours improvisé au sujet de numéro donné par le groupe; relier le numéro à la vie réelle
Logique/ mathématique	• utiliser un calendrier pour représenter les nombres et créer des problèmes à résoudre • utiliser une ligne de temps pour montrer les dates importantes dans sa vie
Visuelle/ spatiale	• utiliser des symboles graphiques pour représenter les nombres • représenter les nombres en utilisant des matériaux ayant de la texture • faire les activités dans Brunetto (1997, pp.34-64, 82-90)
Musicale/ rythmique	• inventer une chanson pour se rappeler des tables de multiplication
Corporelle/ kinésique	• mesurer les sauts en longueur ou à hauteur • créer une structure qui utilise un nombre spécifique de bâtons de popsicle, de contenants de lait, etc.
Naturaliste	• mesurer les plantes dans des pots dans la salle de classe ou dans la cour de l'école • estimer le nombre de pétales sur un pissenlit; compter les pétales
Interpersonnelle	• jouer le jeu de « as-tu l'argent ? » • en groupe de deux ou trois, jouer le jeu d'empiler les blocs en plastique ou en bois. Pendant une minute; augmenter le nombre de blocs au fur et à mesure que les étudiants atteignent leur but de blocs empilés.
Intrapersonnelle	• inscrire dans le journal personnel une indication de chaque fois qu'un numéro ou une série de numéros est utilisé pendant une journée • inscrire dans le journal personnel son numéro préféré et pourquoi c'est son numéro préféré

Pour la session 6, le participant doit apporter :

- le journal personnel
- les crayons de couleur, un crayon à mine, un stylo, des marqueurs, trois pinceaux de différentes grandeurs, un jeu de pastels à huile,
- les disques de peinture
- un programme d'étude pour ELA/FLA
- des exemplaires des travaux créatifs faits par vos étudiants en ELA/FLA
- un « memory stick » pour sauvegarder les documents utiles à votre travail
- trois poèmes choisis des livres de poésie enfantins.
- des gravures ou des livres de tableaux par des artistes célèbres
- 2 feuilles de papier en grand format

SESSION 6
LA CRÉATIVITÉ EN ELA/FLA

Résumé

- Activités utilisant les intelligences multiples
- Réflexion dans le journal visuel/écrit
- Préparation d'une unité de travail pour une unité en FLA/ELA en particulier au niveau enseigné par le participant/la participante; les participants peuvent se mettre en groupe s'il y en a plusieurs qui enseigne au même niveau.

Contenu de la session 6:
La créativité en ELA/FLA

Les domaines qui doivent être inclus dans un programme équilibré de FLA/ELA sont:

- Écouter
- Parler
- Lire
- Écrire
- Voir/visionner
- Représenter

En travaillant d'un point de vue thématique, tous ces domaines peuvent être inclus à travers des intelligences multiples.

L'intention du tableau ci-dessous est de donner des exemplaires d'activités que les enseignants peuvent créer en intégrant les exigences du curriculum avec les intelligences multiples.

LA CRÉATIVITÉ À TRAVERS DE L'ÉCRIT	
Intelligences multiples	**Activités**
Verbale/ linguistique	• Faire une recherche au sujet d'une personne créative (écrivain, artiste, inventeur, etc.)
Logique/ mathématique	• Représenter la ligne de temps dans la biographie qu'une personne créative. • Créer un graphique au sujet des domaines de la créativité représentée parmi les étudiants de la classe.
Visuelle/ spatiale	• Créer une carte du cerveau au sujet du thème de la créativité. • Faire une bande dessinée au sujet d'une personne créative. • Reproduire l'oeuvre visuelle ou la sculpture d'un artiste célèbre dans le journal visuel avec explication. • Fabriquer un livre relié et l'utiliser pour un recueil d'histoires ou de poèmes. • Illustrer un haïku écrit par l'étudiant ou par un poète.
Musicale/ rythmique	• Composer de la musique ou des paroles au sujet d'une personne créative célèbre. • Préparer un PowerPoint des œuvres: inclure de la musique et des sous-titres pour chaque tableau/ sculpture/invention/livre, etc..
Corporelle/ kinésique	• Écrire une pièce de théâtre au sujet de la vie d'une personne créative célèbre. Dramatiser et présenter. • Écrire une pièce de théâtre pour marionnettes au sujet de la vie d'une personne créative célèbre. Dramatiser et présenter.
Naturaliste	• Faire une peinture ou un dessin ou une photographie en plein air. Sujets possibles: les plantes dans la cour de l'école, les arbres, les nuages, etc. Expliquer dans le journal de la nature. • Reproduire les fleurs de Van Gogh ou de Georgia O'Keeffe. Expliquer dans le journal personnel pourquoi cette peinture a été choisie pour l'activité.
Interpersonnelle	• Créer un journal visuel qui sera circulé parmi tous les étudiants. Chaque étudiant prépare la page titre et la première page d'un journal. À chaque jour les journaux sont circulés et chaque étudiant ajoute ses dessins et ses mots à une page. À la fin de cet exercice, chaque étudiant reçoit le journal pour lequel il avait créé la page titre.
Intrapersonnelle	• Lire les journaux et/ou les lettres personnels d'une personne créative célèbre.

Pour la session 7, le participant doit apporter:

- le journal personnel
- les crayons de couleur, un crayon à mine, un stylo, des marqueurs, trois
- pinceaux de différentes grandeurs, un jeu de pastels à huile, les disques de peinture
- le programme d'étude pour les études sociales
- un « memory stick » pour sauvegarder les documents utiles à votre travail
- deux œufs crus

SESSION 7
LA CRÉATIVITÉ EN COLLABORATION ET LE LEADERSHIP

Résumé

- Visionner le film «Varekai ».
- Discussion et comparaison du film à l'environnement créatif dans la salle de classe.
- Création d'une muraille coopérative au sujet de la créativité.
- En groupe de deux ou trois, construire un cocon protecteur pour l'oeuf qu'on laissera tomber d'une hauteur de 2 m.
- Discussion au sujet de « Coaching »/mentorat/leadership et de leurs applications dans la salle de classe et dans l'école.
- Réflexion dans le journal visuel/écrit

Contenu de la session 7:
Le leadership, le mentorat, le « coaching », la collaboration

LA DÉFINITION DU LEADER
« A leader is a team player who recognizes and utilizes the talents of colleagues. A leader is not a boss, but a masterful facilitator. Like the conductor of an orchestra, a good leader makes it possible for both key players and minor players to perform effectively, to be heard both individually and collectively. The conductor doesn't make the music, he makes it possible for beautiful music to be made. Through his knowledge and respect for others' talents, the conductor helps determine the quality of the piece, how it's interpreted, the pacing. Such leadership means demonstrating as necessary, speaking up respectfully for what you believe, listening actively and nonjudgmentally to other opinions, considering all points of view respectfully, working collaboratively, trusting others to do their job, and providing supportive human and material resources as necessary. Being a leader also requires courage. »

(Routman, 2000, p.5)

Pour aider aux autres à s'épanouir en découvrant et en développant leurs capacités, leurs habiletés et leurs talents créatifs, il faut devenir un leader inspirateur. L'enseignant prend ce rôle dans sa salle de classe et dans son école.

L'INSPIRATION
• enthousiasme créateur de l'artiste (syn. créativité, souffle) • influence exercée sur une oeuvre artistique ou littéraire • souffle créateur qui anime les écrivains, les artistes, les chercheurs • action d'inspirer quelque chose à quelqu'un; résultats de cette action
INSPIRATEUR
• personne qui inspire une action • personne qui inspire quelqu'un ou dont on s'était inspiré • personne qui dirige, anime

(Le Larousse pratique, 2003; Le Petit Robert 1, 1997)

LES QUATRE RÔLES DU LEADERSHIP INSPIRATEUR
• sert comme modèle pour les autres en étant une personne qui vit avec l'intégrité, la diligence, l'humilité, la contribution, et l'esprit du leadership inspirateur.
• est un pionnier. Le leader inspirateur décide de son intention, de ses valeurs et de ce qu'il/elle veut accomplir en: -étudiant les besoins des participants; -en décernant le système de valeurs détenues par les participants; -en inventant un plan stratégique à l'intérieur de ces valeurs pour satisfaire à ces besoins.
• aligne les structures et les systèmes à l'intérieur de l'organisation (la salle de classe) avec la vision et les valeurs déjà affirmées. Les valeurs sont basées sur les lois et les principes naturels qui sont universels et évidents.
• Vise l' «empowerment ». Il/elle se concentre sur la vision et les valeurs afin de relâcher la créativité, l'ingénuité, l'intelligence, et les ressources des participants pour accomplir les buts et les objectifs. Les valeurs et les intentions, ajoutées à la qualité des relations interpersonnelles, encouragent les participants à faire de leur meilleur travail afin d'accomplir la vision commune.

Covey (1999)

LA DÉMARCHE À SUIVRE POUR DEVENIR UN LEADER INSPIRATEUR

- Il/elle précise son destin, sa raison d'être et la raison pour laquelle il/elle est ici.
- Il/elle définit une cause ou une vision si puissante qu'elle attire les gens pour y contribuer et y ajouter leur énergie, leur amour, leur passion, et leur support.
- Il/elle devient conscient de sa vocation en utilisant ses capacités et son génie et ses talents.
- Il/elle aligne le destin, la cause, et la vocation. Quand les autres sont attirés vers la cause, le leader- inspirateur aide aux autres à identifier leur vocation et à développer une maîtrise à l'intérieur de cette vocation.
- Il/elle sert aux autres. Le leader-inspirateur pose la question : « Comment puis-je vous servir?».
- Il/elle guide les contributions brillantes des autres.
- Il/elle crée l'environnement qui encourage les autres à inspirer le leader-inspirateur à son tour. Tous les leaders ont besoin de se faire inspirer, et les autres sont une source importante de l'inspiration.

Qualités	Description
une capacité à écouter	• écoute attentivement aux autres en cherchant d'identifier la volonté du groupe et de clarifier cette volonté. • écoute à sa propre voix interne et essaye de comprendre ce dont son corps, son esprit, et son cerveau lui communiquent.
l'empathie	• accepte et reconnaît l'esprit spécial et unique de chaque individu et assume qu'il/elle a de bonnes intentions.
la guérison	• apprend à se guérir émotionnellement, car c'est une force puissante pour la transformation et l'intégration de l'être humain.
la conscience	• devient consciente de lui-même, et cette conscience l'aide à comprendre les situations qui impliquent l'éthique et les valeurs.
la persuasion	• veut convaincre les autres au lieu de contraindre l'acquiescement. Il/elle bâtit le consensus à l'intérieur des groupes.
la conceptualisation	• se crée une vision conceptuelle pour son organisation (sa salle de classe), et il/elle cherche un équilibre entre la pensée conceptuelle et une approche quotidienne centrée sur les tâches à accomplir.
la prévoyance	• a la capacité de prévoir la fin d'une situation basée sur les expériences du passé, les réalités du présent, et les conséquences probables d'une décision pour le futur.
l'intendance	• la raison d'être primordiale du leader- inspirateur, c'est de servir aux autres en étant ouvert à leurs idées.
un engagement à l'épanouissement des gens	• fait de tout pour encourager la croissance personnelle, professionnelle, et spirituelle des autres.
bâtir la communauté de l'organisation	• fait certain que chaque participant puisse partager de ses idées et se sentir inclus.

(Secretan, 2004; Spears, 1998)

LE MENTOR
• donne un appui • a la capacité d'apprendre des faillites et des désappointements • démontre un sens de loyauté et d'appréciation pour les expériences des autres • a la capacité de créer des environnements pour un apprentissage secure et sans jugement, où tous les points de vue sont vraiment entendus • a la capacité d'aider aux autres à réaliser et à développer leur plein potentiel en confrontant et en surmontant la peur et le doute • a la capacité d'encourager l'harmonie, la coopération, et l'unité des intentions au sein de l'équipe • trouve une façon d'encourager l'enthousiasme et la passion à vivre • démontre un sens d'acceptation, de flexibilité, et de l'équilibre dans la vie • a un sens élevé de l'estime de soi, de la confiance, de la direction, de la discipline, de la responsabilité, et de la motivation • utilise un style humanitaire de leadership, d'appui, et d'enseignement qui est avantageux pour tous dans le cercle d'influence • a une compréhension claire de la nature interdépendante des relations interpersonnelles

Huang et Lynch (1995)

En plus du rôle de mentor et du leader inspirateur, l'enseignant prend le rôle de l'entraineur (coach).

L'enseignant comme « coach »
• Voit l'étudiant comme étant un individu • Encourage l'indépendance • Modèle le comportement créatif • Passe du temps avec l'étudiant à l'extérieur de la salle de classe • S'attend à l'excellence de l'étudiant • Démontre l'enthousiasme pour son sujet et pour l'apprentissage en général • Accepte l'étudiant comme étant une personne égale • Reconnait la compétence de l'étudiant • Est intéressant pendant qu'il/elle enseigne • A du succès en travaillant avec l'étudiant un à un • Aide l'individu à découvrir ses capacités naturelles • Inspire l'individu à prendre l'action et donne son soutien aux plans d'action • Donne des rétroactions valables • Rend l'apprentissage différent et amusant • Encourage la responsabilité personnelle • Augmente la confiance et l'estime de soi • Célèbre le succès • Est sans jugement et ne critique pas • Est positif et met l'accent sur les solutions positives • Crée un environnement positif • Aide à établir des buts avec des étapes faisables • Aide à clarifier et à réfléchir • Pose des questions pour découvrir les besoins • Vise les besoins de l'individu • Offre des suggestions • Écoute de façon active • Cherche des idées et agit sur ces idées • Supervise la performance • Aide à améliorer la performance • Pose des questions

(Best &Thomas, 2007, pp.156-157; Howard, 2000, pp.612-613; Thorne, 2007, pp.66-78)

L'administration d'une école ou l'enseignant/l'enseignante encourage l'innovation et la créativité. Notez lesquels sont présents dans votre salle de classe ou dans votre école.
Je/Le personnel à mon école : ____encourage la créativité. ____soutient les participants tout en lançant le défi. ____développe le travail en équipe efficace. ____encourage la communication et la coordination à travers l'école. ____valorise les petits changements. ____permet le temps pour la réflexion et le débat. ____encourage la participation active. ____crée un climat de coopération et de confiance. ____crée un environnement où les bonnes idées sont la philosophie de toute l'école au lieu d'être seulement dans la tête de quelques personnes créatives. ____reconnaît le processus de l'innovation et encourage le personnel et les étudiants à travailler ensemble. ____encourage les individus à prendre une approche proactive en ce qui concerne la génération des idées. ____donne des rétroactions positives afin d'explorer les options et les choix pour l'implémentation des idées. ____développe les valeurs de la confiance, l'intégrité et la liberté de l'esprit. ____encourage un climat de conscience de soi; crée un environnement d'apprentissage où l'individu est encouragé à identifier ses préférences lorsqu'il est en train d'innover. ____utilise les points forts des individus à l'intérieur d'une équipe. ____construit des réseaux qui impliquent les parents et la communauté. ____développe des zones de créativité. ____invite des personnes créatives avec une grande variété de talent à visiter l'école. ____crée un environnement de coaching où l'apprentissage est partagé et où les connaissances et la sagesse sont valorisées. ____améliore les processus pour l'évaluation, la prise de décision et la rétroaction afin d'augmenter la vitesse de l'implémentation. ____fait le champion de l'individu qui pense de façon différente.

(Thorne, 2007, pp.14-15)

Pour la session 8, le participant doit apporter :

- le journal personnel
- les crayons de couleur, un crayon à mine, un stylo, des marqueurs, trois pinceaux de
- différentes grandeurs, un jeu de pastels à huile, les disques de peinture
- des exemplaires d'évaluations formatives et sommatives utilisées dans votre salle de
- classe
- un plat de 12 biscuits aux brisures de chocolat qui seront jugés dans le concours la
- semaine prochaine selon la rubrique
- un « memory stick » pour sauvegarder les documents utiles à votre travail

SESSION 8

L'ÉVALUATION DE LA CRÉATIVITÉ

Résumé

- Discussion des formes d'évaluation formatives et sommatives
- Au choix: la création d'une évaluation formative pour un travail ou un projet en particulier ou utiliser la mélodie d'une chanson enfantine pour expliquer ses pensées au sujet de l'évaluation et/ou de la créativité (Fox, p.29)
- Réflexion aux sujet de vos pratiques d'évaluation courantes: comment pourraient-elles être changées ?

Contenu de la session 8: L'évaluation de la créativité

Comme enseignants/enseignantes, nous avons la responsabilité d'évaluer nos étudiants en ce qui concerne leurs compétences et leurs habiletés dans les matières que nous leur enseignons. Comment faire cette évaluation de façon créative et, en même temps, fournir les informations requises par le Ministère de l'Éducation, la commission scolaire, le directeur/la directrice, les parents, les étudiants et les enseignants qui recevront ces étudiants à l'avenir?

Vous trouverez ci-dessous des outils qui pourront être utiles dans l'évaluation de vos étudiants.

L'ÉVALUATION FORMATIVE
• a lieu pendant l'instruction et l'apprentissage. • informe les étudiants, de façon continue, au sujet de leurs progrès vers l'accomplissement des buts d'apprentissage tel que détaillés dans les programmes d'études. • identifie les apprentissages et les difficultés qu'éprouvent les étudiants en ce qui concerne ce qu'ils doivent apprendre ou performer. • donne une rétroaction spécifique, descriptive, et significative. • motive les étudiants à apprendre, car elle fournit des rétroactions de façon continue. • aide l'enseignant à observer la performance des étudiants vers les attentes pédagogiques établies dans les programmes d'études et permet à l'enseignant d'ajuster l'instruction basée sur ces informations.

(Alberta Education, 2006; Caulfield et al, 2002)

L'ÉVALUATION SOMMATIVE
• a lieu à la fin d'une section d'instruction (par exemple, un groupe de leçons intégrées, une unité de travail, à la fin du semestre, ou à la fin de l'année). • décrit le degré auquel chaque étudiant a atteint les objectifs d'apprentissage tel que détaillés dans les programmes d'études. • analyse l'information obtenue pendant les évaluations afin de comprendre le progrès et les accomplissements de chaque étudiant à la fin de l'unité d'instruction. Ces informations sont utilisées pour planifier l'instruction dans le futur. • fait la synthèse des résultats obtenus des évaluations pour chaque unité d'instruction. Cette information est utilisée pour écrire des commentaires et donner des notes dans le bulletin en faisant le résumé des points forts et des points faibles de l'étudiant afin de les communiquer aux étudiants et leurs parents. • évalue l'efficacité de l'instruction utilisée pendant une certaine période.

(Alberta Education, 2006; Caulfield et al, 2002)

COMMENT DÉVELOPPER DES MÉTHODES D'ÉVALUATION QUI FOURNISSENT DES INFORMATIONS ET DES RÉSULTATS UTILES
S'assurer que l'évaluation: • est reliée aux objectifs de l'évaluation et aux objectifs d'apprentissage. • est compatible avec les approches d'instruction utilisées. • accommode les expériences antérieures et les vies de famille des étudiants. • évalue les habiletés reliées au contenu et les habiletés cognitives (connaissances, compréhension, application, analyse, synthèse, évaluation) dans le cas de l'accomplissement, et les comportements dans le cas des attitudes. • est approprié pour les conséquences des décisions qui seront prises en utilisant les informations et les résultats obtenus. • reflète les principes et les techniques appropriées pour obtenir des indications compréhensives, consistantes et équilibrées des performances des étudiants. • permet aux enseignants à surveiller le progrès des étudiants, à diagnostiquer les points forts et les points faibles des étudiants, d'assembler les informations pour donner des notes. • permet aux enseignants d'évaluer et de planifier leur propre instruction. • doit être pertinent et représentatif des connaissances, des habiletés, et des attitudes identifiées dans les buts de l'évaluation. • doit être varié dans ses méthodes afin d'assurer des indications compréhensives et consistantes des performances des étudiants. • doit être restreint dans le nombre de caractéristiques à être observé à un moment donné. • doit être décrit de façon concrète pour que les observations soient faites de façon consistante et précise. • doit être clair et complet avec des instructions appropriées pour le niveau des étudiants. • est utilisé pour juger la qualité d'une performance ou d'un produit, la justesse d'une attitude ou d'un comportement, ou l'exactitude d'une réponse avant que la méthode d'évaluation soit utilisée. • assure que la rubrique, la liste de contrôle, etc. est facile pour les étudiants à comprendre et est communiqué aux étudiants *avant* que l'évaluation ait lieu.

(Alberta Education, 2006;O'Connor, 2002)

Pour la session 9, le participant doit apporter :

- le journal personnel
- les crayons de couleur, un crayon à mine, un stylo, des marqueurs
- trois pinceaux de
- différentes grandeurs, un jeu de pastels à huile, les disques de peinture
- une règle
- un plan dessiné de votre salle de classe
- votre horaire quotidien et hebdomadaire
- vos plans à long terme pour le mois et l'année
- un « memory stick » pour sauvegarder les documents utiles à votre travail
- Devoir: adoptez une patate. Habillez la patate. Nommez la patate. Donnez lui un meuble. Apportez-la à la prochaine session pour la présenter.

SESSION 9
L'ENVIRONNEMENT CRÉATIF ET LA FLUIDITÉ

Résumé

- Discussion au sujet de la fluidité (Csikszentmihalyi, etc.)
- Partage des plans de salle de classe utilisés aujourd'hui dans les salles de classe des participants et justifications pour ces plans
- Discussion au sujet de la création d'un environnement créatif
- Préparer une nouvelle carte de la salle de classe basée sur les nouvelles connaissances au sujet de la créativité et de l'environnement propice à la créativité
- Discussion en petits groupes au sujet des aspects à régler dans la salle de classe - les cloches, l'utilisation des grands blocs de temps, les projets prolongés, etc.
- Retravailler les horaires et les plans à long terme
- Réflexion dans le journal visuel/écrit

SESSION 9
Contenu de la session 9: La fluidité et l'enseignement créatif

LA FLUIDITÉ

LES CARACTÉRISTIQUES DE LA FLUIDITÉ
• C'est l'état quand l'apprentissage et le bonheur sont les plus mêlés. • Il y a des buts clairs à chaque étape. • C'est le moment quand les habiletés et la performance se distinguent ou se surpassent. • Les défis perçus sont équivalents aux habiletés perçues. • L'individu a un sens de contrôle dans la situation. • Il y a une rétroaction immédiate et bien définie. • L'individu perd la conscience de soi, parfois se sentant comme faisant partie de quelque chose de plus large. • La concentration intense sur ce qui est nécessaire développe la capacité de mêler l'action inconsciente avec la conscience et à transformer l'expérience du temps. Le temps devient plus lent, s'arrête ou devient non pertinent. • Les distractions sont exclues de la conscience. • L'individu n'a pas peur de la faillite. • L'activité devient autotélique. • Elle émerge de la motivation intrinsèque. • Elle peut commencer à n'importe quel point dans le processus créateur.

(Csikszentmihalyi, 1990; Gross, 1999, pp.51-61; Perry, 1999, pp.9, 23, 38)

L'ENSEIGNEMENT CRÉATIF

Est-ce qu'il y a quelque chose que l'enseignant/ enseignante peut faire pour augmenter la créativité pour lui-même/elle-même et pour les autres à travers l'éducation, l'entrainement, ou l'expérience?

Est-ce que nous pouvons créer des programmes qui renforcent les habiletés de la penséecréative et réduisent l'effet des circonstances qui ne sont pas propices à la créativité?

LES CARACTÉRISTIQUES DE L'ENSEIGNANT/ENSEIGNANTE CRÉATIF/CRÉATIVE
Ces caractéristiques servent comme cadre pour l'analyse des habiletés et des dispositions pertinentes au domaine de la créativité dans l'enseignement.
• L'emploi de la planification cohérente, mais flexible, afin de permettre l'improvisation créative qui émerge des besoins et des réponses des étudiants. • La valorisation de la créativité des étudiants et l'établissement d'une atmosphère d'apprentissage utilisant l'enquête (inquiry-based learning). • L'exploration, l'adaptation et l'application d'une grande variété de modèles et de stratégies d'instruction; par exemple, la résolution créative des problèmes, l'association créative, l'invention, la visualisation, et la pensée divergente. • La synthèse et l'intégration du curriculum et de l'évaluation en créant des liens avec le vrai monde. Les évaluations font l'approximation des tâches pertinentes aux habiletés ou aux connaissances, et reflètent les objectifs de l'instruction tout en assurant une rétroaction utile pour guider les étudiants dans l'apprentissage futur. • L'exercice du leadership efficace pour faciliter les routines et créer l'atmosphère dans la salle de classe. Il/elle encourage les étudiants à assumer la responsabilité pour les processus et les règlements dans la salle de classe en fournissant le choix, quand c'est possible, des travaux et dans le développement des règlements pour le comportement. La communication ouverte et la collaboration sont encouragées pendant les réunions sans hiérarchie pour la résolution des problèmes lorsqu'il faut ajuster les dynamiques du groupe ou les règlements. • Le diagnostic et l'attention aux besoins spécifiques des étudiants (cognitifs, affectifs, ou physiques), ainsi que la diversité dans l'utilisation des styles cognitifs, des styles d'apprentissage et des intelligences multiples. • Faire son possible d'encourager la motivation intrinsèque et utiliser le moins possible la motivation extrinsèque. • Garder l'esprit ouvert pour éviter le dogmatisme insulaire. Conforme avec les points forts de la pensée dialectique, l'enseignant/enseignante cherche une synthèse créative, empruntant les meilleurs éléments des positions opposantes afin de créer une approche à l'instruction propice à l'apprentissage. • Prendre les risques, tolérer l'ambiguïté et embrasser la complexité.

- Engager dans l’expérimentation pédagogique, et développer les habiletés d’organisation pour gérer la complexité dans la salle de classe et pour améliorer l’efficacité de son expérimentation.
- La majorité du succès créatif vient d’une intuition raffinée et d’une capacité pour l’empathie.
- Prendre plus de risques calculés.
- Pendant la planification des processus créatifs, il/elle prévoit les problèmes et revise ses plans cohérents et flexibles. L’anticipation des problèmes requiert de bonnes capacités intuitives.
- Ces habiletés créatives produisent une attitude d’expérimentation qui promeut des recherches à long terme dans la salle de classe. L’enseignant/enseignant s’engage dans la recherche-action, une recherche systématique, mais informelle, dans sa propre salle de classe. La grande partie de cette recherche prend la forme de la résolution créative des problèmes, ce qui mène à une série sans fin d’enquêtes expérimentales et raffinés.
- La prise de risques, la planification, l’expérimentation, et la résolution des problèmes requièrent beaucoup de motivation intrinsèque de la part de l’enseignant/enseignante. La créativité peut être une récompense intrinsèque, mais plusieurs enseignants se fient sur leurs capacités à comprendre ce que ressentent les enfants. Lorsque il/elle peut apprécier les besoins divers et complexes des étudiants tout en reconnaissant la suffocation intellectuelle et affective dans les salles de classe confinées et sans créativité, il/elle trouve de bonnes raisons pour l’engagement à l’amélioration de l’instruction à long terme.
- Devenir un enseignant créatif requiert un engagement à l’expérimentation réflective et à l’amélioration des habiletés. Il/elle développe des habiletés automatiques relatives au domaine de l’enseignement. L’engagement avec des régularités et des problèmes complexes construit la motivation intrinsèque à long terme et le sens d’avoir une mission caractéristique des personnes créatives. C’est cette motivation persistante et croissante qui permet aux meilleurs enseignants à collectionner les habiletés et les dispositions nécessaires pour le succès.

(Ambrose, 2005, pp.287-294)

LES CONDITIONS ESSENTIELLES POUR ENCOURAGER LA CRÉATIVITÉ

ASPECTS PHYSIQUES

Les aspects visuels dans la salle de classe

- Sont des exemplaires du travail des étudiants.
- Démontrent l'apprentissage des étudiants.
- Présentent les points forts et la croissance des étudiants.
- Sont des outils d'apprentissage efficaces.
- Sont au niveau des yeux des étudiants autant que possible.
- Contiennent des rappels et des points importants au sujet de l'évaluation.
- Ont rapport avec les sujets en train d'être étudiés.
- Sont centrés sur les étudiants.
- Célèbrent le succès.

Dans la salle de classe ou dans l'atelier, il y a:

- Des matériaux stimulants portant au défi et des tâches larges en envergure. Les activités incorporent une variété d'expériences et exigent une utilisation d'au moins une des intelligences multiples. Ceci inclut une variété dans le format des activités et aussi dans leurs objectifs.
- Des taches d'apprentissage exigeant les habiletés de la pensée d'ordre plus élevé à travers la résolution de problèmes. Les activités demandent aux étudiants plus que le rappel de faits mémorisés, de vocabulaire et de définitions.
- Une organisation et une structure qui permettent une distribution des rôles et le partage d'activités.
- L'expérience de la créativité en groupe en encourageant les interactions en groupe et en permettant des projets en partenaire/ groupes. Les tâches d'apprentissage promeuvent la discussion et l'interaction.
- La création d'une atmosphère sans inquiétude et sans pression de temps, mais sans l'abandon du sens de la responsabilité.
- L'alternance des périodes d'activité avec des périodes de relaxation pour encourager la réflexion.
- La promotion des expériences riches et variées dans plusieurs situations.
- Le groupement flexible pour l'évaluation.
- Une atmosphère accueillante et confortable.
- Une accommodation des besoins personnels des étudiants.
- La possibilité de se concentrer complètement sur la tâche.
- L'occasion pour le développement des outils pour l'écriture (l'organisation, l'originalité, la richesse en détails, la signification).

- L'occasion pour l'utilisation des cinq sens.
- Le temps pour la lecture de la meilleure littérature et pour le développement des habiletés de la critique littéraire.
- Des endroits privés pour le travail créatif.

ASPECTS EMOTIONNELS

Dans la salle de classe ou dans l'atelier, il y a:

- L'enrichissement des perceptions.
- Le travail autodirigé qui permet l'initiative, la spontanéité et l'expérimentation sans avoir peur des erreurs. L'enseignant/enseignante sert plutôt comme guide et entraîneur que surveillant ou administrateur.
- L'encouragement et l'acceptation des comportements non conformistes et constructifs.
- L'encouragement et l'acceptation des idées originales.
- Le soutien et la rétroaction positive pour les questions, et pour l'exploration et la recherche des problèmes (pas juste les solutions aux problèmes).
- La permission pour l'auto détermination et la responsabilité partagée.
- Le développement d'une auto-évaluation positive et d'un concept de soi positif.
- L'augmentation de l'autonomie dans l'apprentissage en reconnaissant le progrès.
- L'encouragement de la concentration et de l'engagement dans la tâche à travers de la motivation intrinsèque et l'intérêt dans des sujets choisis par l'étudiant.
- L'établissement de la sécurité psychologique, de l'ouverture et de la liberté.
- L'encouragement de la sensibilité, de la flexibilité, de la curiosité, de la pensée divergente et de la pensée convergente.
- L'encouragement d'une atmosphère de collaboration sans compétition.
- L'appréciation de l'humour.
- La stimulation et le soutien du jeu libre et de la manipulation d'objets et d'idées, par exemple, « Quel serait le résultat si… ».
- Le développement des habiletés de la métacognition.
- Le développement des caractéristiques d'une personne créative (voir la liste dans Session #2).
- La différenciation pour aller à la rencontre des besoins d'évaluation de l'apprenant.
- Propice aux expériences productives.
- Fait l'honneur à la diversité.
- Le temps pour penser et réfléchir.
- L'encouragement de la prise des risques.
- L'apprentissage des erreurs et des accomplissements.
- L'apprentissage est fondé sur les expériences et les connaissances antérieures.
- L'occasion de travailler seule ou avec d'autres étudiants.
- Le respect.

- L'encouragement par des louanges spécifiques.
- Des honneurs pour les efforts, les talents, les points forts.
- La mise en valeur par la communauté d'apprentissage.
- Il est facile à oublier le monde à l'extérieur.
- Les attentes claires.
- L'intention de faire un travail de qualité.
- Le soutien de l'individu qui apprend comment s'en sortir des difficultés et des faillites, comment se débrouiller avec les anxiétés et les peurs, et comment éviter l'isolation.
- Le soutien de l'individu qui apprend comment intégrer le masculin et le féminin de sa nature.
- Le soutien de l'individu qui apprend à accepter les limitations inévitables dans l'environnement, tout en cherchant les occasions pour l'expression de son talent.
- Le soutien de l'individu créatif qui doit reconnaitre et estimer sa propre créativité.
- La possibilité de rêver, d'explorer les fantaisies, et d'écrire de façon imaginative.
- L'occasion pour faire des connexions avec la communauté créative.

(Barron, 1969, p.128; Chapman & King, 2005, p.17; Coffman & Gonzalez-Molina, 2002; Cropley, 2001, pp.148-151; Csikszentmihalyi, 1996, p.143; Fisher & Williams, 2004, pp.357-359; Gingras, 2007; McKenzie,1992; Routman, 2000, pp.536-537; Thorne, 2007, pp.56-60)

Pour la session 10, le participant doit apporter :

- le journal personnel
- les crayons de couleur, un crayon à mine, un stylo, des marqueurs, trois pinceaux de différentes grandeurs, un jeu de pastels à huile, les disques de peinture
- le projet de création personnel« memory stick » pour sauvegarder les documents utiles à votre travail
- des ciseaux
- un bâton de colle
- des revues
- des photos personnelles
- les biscuits aux brisures de chocolat
- Teacher Professional Growth Plan (TPGP)

SESSION 10
LES PRÉSENTATIONS ET LES PLANS D'ACTION

Résumé

- Présentation des projets personnels
- Du potentiel de la créativité à la réalisation de la créativité-discussion du processus créateur vécu par les participants
- Réflexion dans le journal visuel/écrit
- L'évaluation des biscuits
- Collage «visioning »
- Évaluation du cours

Contenu de la session 10:
Les présentations et les plans d'action

EN QUELLE DIRECTION ALLER MAINTENANT?

Après avoir discuté et utilisé plusieurs stratégies pendant les dix sessions de « Professional Learning Community (PLC) », c'est le moment de réfléchir au sujet des aspects de votre pratique en salle de classe que vous allez garder et ceux que vous allez changer ou ajouter.

Voici des questions qui vous guideront dans vos évaluations et planifications personnelles et professionnelles. Utilisez votre journal personnel pour répondre aux questions suivantes et aux autres qui vous viendront à l'esprit.

Ressources physiques
Quels matériaux ai-je disponibles ?
Quelles idées est-ce que je pourrais utiliser ?
Qu'est-ce que j'ai dans mes classeurs ?
Qu'est-ce qu'il y a dans les salles d'entrepôts et dans les armoires ?
Il y a-t-il des textes, des rubriques et des informations auxquels je pourrais me référer pour commencer mon projet ?

Ressources humaines
Quelles personnes ressources est-ce que je pourrais impliquer dans mon enseignement ? Lesquels de mes collègues, des spécialistes, des parents et d'autres personnes dans ma communauté pourraient m'aider ?
Quels autres collègues s'intéresseraient au sujet de la théorie des intelligences multiples et de l'utilisation du processus créateur ? Comment est-ce qu'on pourrait s'entraider ?
Est-ce que les étudiants ont l'occasion d'appliquer leurs apprentissages en service aux autres ?
Est-ce que j'ai pensé à mes étudiants comme étant des ressources et des sources d'énergie, de la créativité et des connaissances? Comment?
Est-ce que j'utilise une ressource de la communauté pour supplémenter l'apprentissage au moins une fois par semaine ?
Est-ce que j'ai envoyé les étudiants dans la communauté ou à l'Internet pour chercher des informations?

(Caulfield et al, 2002; Melton et al, 1999)

L'évaluation
Quelles sortes d'évaluation formative et sommative est-ce que je pourrais mettre en place ?
Comment est-ce que je peux impliquer les étudiants dans l'auto-évaluation?
Est-ce que j'ai impliqué les étudiants dans des décisions au sujet du contenu et des méthodes d'apprentissage?
Est-ce que j'ai encouragé les étudiants à faire une réflexion sur leurs apprentissages ?

(Caulfield et al, 2002; Melton et al, 1999)

Mes points de départ pour créer un plan d'action pour mon perfectionnement personnel
Identifier mes priorités : _____apprendre de nouvelles habiletés _____m'informer au sujet de quelque chose de nouveau _____suivre des cours informels avec la ville de Calgary ou avec le Collège Chinook _____me joindre à un groupe (lequel ?) _____participer à un « cercle de la créativité » _____trouver un/une partenaire pour explorer un nouveau domaine de la créativité _____trouver un mentor ou un coach _____poursuivre une intervention thérapeutique _____trouver des contacts ou des connexions au sujet du domaine qui m'intéresse _____trouver des ressources comme des livres, des cassettes, des enregistrements vidéos, des informations à l'Internet _____créer une structure ou un horaire _____trouver de nouvelles sources d'inspiration _____poursuivre une éducation formelle à une université ou à un collège _____créer du temps pour l'exploration de ma créativité _____faire un travail épanouissant _____trouver des partenaires, des amis et/ou une communauté encourageants _____participer à des expériences de transformation personnelle comme la psychothérapie, le massage, et les ateliers _____poursuivre une bonne santé, y inclut la nutrition, la méditation et l'exercice _____créer un foyer ou un atelier accueillant _____poursuivre des occasions d'apprentissage _____me protéger contre la négativité, et les situations et les personnes toxiques _____trouver du temps de réflexion pendant des vacances, des retraites et des spas _____poursuivre des pratiques et des croyances spirituelles qui supportent mon processus créateur _____devenir plus indépendant dans mes actions et mes pensées _____trouver des moments de solitude lorsque j'en ai besoin _____concentrer sur l'épanouissement de ma confiance personnelle et ma capacité de me sentir en équilibre _____aller à la recherche d'une connexion avec la nature et les arts _____trouver des activités qui stimulent l'inspiration

(McMeekin, 1999, pp.129, 179)

Appendice A

Évaluation de programme de formation professionnelle

La créativité: L'épanouissement pour tous

ÉVALUATION DES DIX SESSIONS DE PERFECTIONNEMENT PROFESSIONNEL			
Animateur/animatrice: Bonita Cyr			
Dates:			
Titre de l'atelier: LA CRÉATIVITÉ: L'ÉPANOUISSEMENT POUR TOUS			
Critères	3	2	1
Mes réactions	Le but de l'atelier était très clair et les activités d'apprentissage visait bien à atteindre ce but.	Le but de l'atelier était assez clair et les activités d'apprentissage visaient à atteindre ce but.	Les activités d'apprentissage ne contribuaient pas bien à atteindre le but de l'atelier.
	L'animatrice a fait preuve d'un grand talent de facilitatrice.	L'animatrice avait de bonne habiletés de facilitatrice.	Les talents de facilitatrice de l'animatrice était moindres.
	La présentation était logique, bien organisée et facile à comprendre.	La présentation était bien organisée et facile à comprendre.	La présentation était assez bien organisée, mais manquait de clarté.
	J'ai eu l'impression de participer activement à mon apprentissage.	J'ai eu l'impression de participer à mon apprentissage.	Je n'ai pas eu l'impression de participer à mon apprentissage.
	Le matériel utilisé pour l'atelier a permis de présenter le sujet avec une grande efficacité et clarté.	Le matériel utilisé pour l'atelier a bien aidé à la présentation du sujet.	Le matériel utilisé pour l'atelier n'a pas vraiment aidé à la présentation du sujet.
Ce que j'ai appris	L'atelier a grandement contribué à ma compréhension de la créativité.	L'atelier a contribué à ma compréhension de la créativité.	L'atelier a quelque peu aidé à ma compréhension de la créativité.
	Le contenu était pertinent, parfaitement approprié et applicable à mes besoins d'apprentissage.	Le contenu était pertinent et applicable à mes besoins d'apprentissage.	Le contenu était en partie pertinent et applicable à mes besoins d'apprentissage.
	L'atelier m'a engagé dans beaucoup d'activités créatives à travers toutes les intelligences multiples.	L'atelier m'a engagé dans plusieurs activités créatives à travers toutes les intelligences multiples.	L'atelier m'a engagé dans quelques activités créatives à travers toutes les intelligences multiples.

	L'atelier m'a fourni des notes utiles, précises et brèves, généralement en forme de tableaux, au sujet des aspects théoriques de la créativité.	L'atelier m'a fourni des notes précises généralement en forme de tableaux, au sujet des aspects théoriques de la créativité.	L'atelier m'a fourni des notes généralement en forme de tableaux, au sujet des aspects théoriques de la créativité.
Application	L'atelier a fourni des stratégies efficaces qui m'aideront à implanter une pratique de l'enseignement créative.	L'atelier m'a fourni des stratégies utiles qui m'aideront à implanter une pratique l'enseignement créative.	L'atelier m'a fourni des stratégies plus ou moins utiles qui pourront peut-être m'aider.
	L'atelier m'a donné une très bonne occasion à explorer mon propre processus créateur dans ma vie personnelle.	L'atelier m'a donné une bonne occasion à explorer mon propre processus créateur dans ma vie personnelle.	L'atelier m'a donné occasion à explorer mon propre processus créateur dans ma vie personnelle.
	L'atelier m'a donné une très bonne l'occasion à explorer mon propre processus créateur comme enseignant/enseignante.	L'atelier m'a donné une bonne occasion à explorer mon propre processus créateur comme enseignant/enseignante.	L'atelier m'a donné l'occasion à explorer mon propre processus créateur comme enseignant/enseignante.
	L'atelier m'a donné l'occasion à discuter de façon active et professionnelle avec d'autres enseignants au sujet du processus créateur personnel et du processus créateur comme enseignant.	L'atelier m'a donné l'occasion à discuter de façon professionnelle avec d'autres enseignants au sujet du processus créateur personnel et du processus créateur comme enseignant.	L'atelier m'a donné l'occasion à discuter avec d'autres enseignants au sujet du processus créateur personnel et du processus créateur comme enseignant.
	L'atelier m'a donné l'occasion à planifier souvent avec d'autres enseignants.	L'atelier m'a donné l'occasion à planifier plusieurs fois avec d'autres enseignants.	L'atelier m'a donné l'occasion à planifier de temps en temps avec d'autres enseignants.
	L'atelier m'a fourni des documents très pratiques pour les matières principales (les sciences, les mathématiques, les études sociales et les arts du langage) en forme	L'atelier m'a fourni des documents pratiques pour les matières principales (les sciences, les mathématiques, les études sociales et les arts du langage) en forme électronique pour que je puisse	L'atelier m'a fourni des documents pour les matières principales (les sciences, les mathématiques, les études sociales et les arts du langage) en forme

	électronique pour que je puisse les adapter à mes propres besoins comme enseignant/enseignante.	les adapter à mes propres besoins comme enseignant/enseignante.	électronique pour que je puisse les adapter à mes propres besoins comme enseignant/enseignante.
	L'atelier m'a fourni une excellente liste de ressources pour une utilisa adulte en train d'explorer le processus créateur dans ma vie personnelle.	L'atelier m'a fourni une bonne liste de ressources pour une utilisation comme adulte en train d'explorer le processus créateur dans ma vie personnelle.	L'atelier m'a fourni une liste satisfaisante de ressources pour une utilisation comme adulte en train d'explorer le processus créateur dans ma vie personnelle.
	L'atelier m'a fourni une excellente liste de ressources pour une utilisation avec mes étudiants dans l'exploration du processus créateur dans la salle de classe.	L'atelier m'a fourni une bonne liste de ressources pour une utilisation avec mes étudiants dans l'exploration du processus créateur dans la salle de classe.	L'atelier m'a fourni une liste satisfaisante de ressources pour une utilisation avec mes étudiants dans l'exploration du processus créateur dans la salle de classe.

Que retiendrez-vous de cet atelier et quel impact ces apprentissages auront-ils pour vos élèves dans votre salle de classe ?

Appendice B

Exemple de la démarche de présentation des sessions

Session 1: INTRODUCTION À LA CRÉATIVITÉ

# de minutes	Le plan de la session 1
10 minutes	**Brise-glace:** selon votre intérêt personnel, placez-vous à côté de la photo d'une personne célèbre ou de la photo de l'oeuvre d'une personne célèbre qui représente un aspect de la créativité dans le monde: homme d'affaires (Bill Gates); scientifique (Einstein); littéraire (Margaret Atwood); musical (les Beatles); artistique (Picasso); la danse (Karen Kain); la photographie (Annie Leibovitz); la sculpture (Rodin); l'athlétisme (Jerome Iginla); acteur (George Clooney); architecte (Arthur Erickson) etc.
10 minutes	**Discussion des raisons pour lesquelles les participants ont pris leurs décisions dans l'activité brise-glace** **Discussion des raisons pour lesquelles les participants ont pris la décision de s'inscrire à ce PLC**
10 minutes	**Introduction de l'outil du journal** -le journal personnel; le journal visuel; le journal « de la nature » Exemplaires: Cameron, Capacchione, etc. -Comme devoir, créer un journal visuel qui sera circulé parmi tous les étudiants. Le travail sera fait entre les sessions, sujet au choix. Chaque étudiant prépare la page titre et la première page d'un journal. À chaque session, les journaux sont circulés et chaque étudiant ajoute ses dessins et ses mots à une page. À la fin du cours, chaque étudiant reçoit le journal pour lequel il ou elle avait créé la page titre.
15 minutes	**Activité dans le journal personnel:** -Qui suis-je comme personne créative ? -Quand suis-je créatif/créative ? -Comment suis-je créatif /créative ? -Pourquoi suis-je créatif/créative ? -Où suis-je créatif/créative ? -Quels sont mes produits créatifs ?
20 minutes	**Les définitions de la créativité :** -en petits groupes, les participants déterminent leur définition de la créativité et préparent une affiche qu'ils partagent avec le reste du groupe. Il faut inclure les réponses aux questions suivantes: Qui ? Quand ? Comment ? Pourquoi ? Où ? Quoi ? Quelles sont nos croyances au sujet des personnes créatives ?
20 minutes	**Présentation des définitions de la créativité selon plusieurs auteurs** (Csikszentmihalyi, Best, etc)
10 minutes	**Concept de « creative recovery »/la récupération de la créativité supprimée,**

	selon plusieurs auteurs (Cameron, McMeekin, etc.)
30 minutes	**Création du masque de l'aspect critique de la personnalité du participant** (Mindell)
20 minutes	**Discussion au sujet des facteurs qui influencent la créativité dans certaines personnes créatrices: création d'une liste par les participants; partage des listes créées par plusieurs auteurs** (Csikszentmihalyi, Best etc.)
20 minutes	**Les intelligences multiples :** -théorie selon plusieurs auteurs (Gardner, Armstrong, etc.) -questionnaire pour déterminer les intelligences multiples préférées par les participants http://surfaquarium.com/MI/inventory.htm
15 minutes	**Invitation:** • **créer un projet personnel (domaine étant choisi par le participant; le projet sera présenté à la dernière session** • **le récit de vie** -travail dans le journal personnel pour déterminer quelques idées
Nombre total de minutes : 180 minutes	

CONCLUSION

À la fin des dix sessions au sujet de la créativité et du processus créateur, je compte avoir accompli ma liste d'objectifs. En utilisant les plans détaillés de ma première ébauche, et en résumé ici, chaque participant aura eu l'occasion à explorer son propre processus créateur dans sa vie personnelle et dans sa vie professionnelle. Il/elle aura pu s'engager dans des activités créatives à travers toutes les intelligences multiples. Il y aura eu des discussions parmi les participants au sujet du processus créateur personnel et du processus créateur comme enseignant/enseignante, et des planifications en groupe ou en partenaires. Les participants auront reçu des documents pratiques pour les matières principales, des notes précises et brèves au sujet des aspects théoriques de la créativité, et une liste compréhensive des ressources pour une utilisation comme adulte en train d'explorer le processus créateur dans sa vie personnelle et/ou avec les étudiants dans la salle de classe.

J'espère avoir inspiré mes collegues à faire l'exploration de leur propre créativité dans leurs vies personnelles et professionnelles, et à mon tour, de m'avoir fait inspirer par les participants pendant les dix sessions.

Dans ma pratique professionnelle, j'ai découvert que si j'exprime la créativité dans ma vie personnelle, je serai plus compréhensive de mes étudiants et plus capable d'inspirer mes étudiants à démontrer plus de créativité eux-mêmes. Je peux combler les besoins des étudiants tout en respectant les attentes du curriculum. J'ai pu créer un environnement propice à la créativité dans la salle de classe et suivre le curriculum tout en permettant l'expression créative. J'ai évalué l'expression créative et j'ai évalué de façon créative.
Dans ma formation professionnelle, j'ai appris à reconnaître les qualités d'une personne créative et de l'enseignant/enseignante créatif/créative. Il est possible de développer ces caractéristiques et de devenir leader créatif dans la salle de classe

et dans l'école. Les enseignants peuvent collaborer pour encourager l'expression créative dans leurs salles de classe et aider aux étudiants à mieux collaborer.

Ce séminaire de dix sessions de perfectionnement professionnel sert comme un point de départ pour augmenter la créativité en soi et en d'autres à travers l'éducation, l'entrainement ou l'expérience. Je me rends compte que je dois retourner souvent aux questions posées par Ulrich (2002, pp.130-131): Quel est mon but? Qu'est-ce que je cherche ? Quel est l'idéal qui me guide, qui approfondi et informe mes efforts, qui me fournit l'engagement et la discipline pour continuer, qui m'offre l'énergie et la puissance pour faire la tâche choisie? Quelles influences choisirai-je pour affirmer, enrichir et informer mon voyage de la créativité? Comment je me nourrirai lorsque je choisis ce qui sera dans mon environnement personnel: les personnes, les idées, les œuvres d'art, les loisirs, etc.?

Le monde a besoin des personnes créatives. C'est à nous, les enseignants, de démontrer notre propre créativité et de servir comme modèle, comme mentor, et comme inspiration pour les jeunes d'aujourd'hui.

MON PLAN D'ACTION PERSONNEL

- J'ai l'intention d'offrir ce séminaire de perfectionnement professionnel pendant l'année scolaire 2008-2009.
- Je veux m'informer davantage au sujet de l'apprentissage à travers l'enquête (inquiry-based learning; le programme Galileo).
- Je veux intégrer plus d'arts visuels et d'arts dramatiques dans les mathématiques, les sciences, les études sociales et les arts du langage.
- Je veux mettre en pratique les idées que j'ai lues dans les œuvres de plusieurs auteurs, surtout en ce qui concerne la littéracie.
- Je veux continuer à développer ma propre créativité en ce qui concerne les arts visuels, les arts plastiques, la musique et l'écriture créative.

- Je veux continuer à écrire dans mon journal personnel à tous les jours, et d'ajouter à mes journaux visuel et de la nature chaque semaine.
- Je veux explorer les liens entre la créativité et le « brain-based learning », en écrivant un livre pour parents et enseignants.
- Je veux apprendre davantage au sujet de la thérapie musicale et artistique.

Je veux étudier avec Eric Maisel pour apprendre comment faire le « coaching » de la créativité.

En conclusion, je laisse le dernier mot à deux auteurs qui m'ont inspiré à construire mon credo personnel. D'abord, Smith (2006) qui m'affirme dans mon projet de vie sur la créativité:

> "You have an invisible badge of freedom, an invisible passport that says, 'Go-move, gather, be bold, be brave, see, take, absorb.' Make new words, make new images, new sounds, new alliances. As an artist you are student of the human condition. There is no syllabus. You can go to school and seek some structures, some techniques, some advice. Ultimately you must make your own course description, you must discover your own book list, you must make your own regimen, your own discipline. You can work as hard as you like. Or not. You can use the time or not. You can use the world-as much or as little as you like" (P. 201).

Et finalement Martha Graham offre avec éloquence le mot de la fin:

"There is a vitality, a life force, a quickening that is translated through you into action, and because there's only one of you in all time, this expression is unique. If you block it, it will never exist through any other medium. It will be lost. The world will not have it. It is not your business to determine how good it is, nor how valuable it is, nor how it compares with other expressions. It is your business to keep it yours clearly and directly, to keep the channel open. You do not even have to believe in yourself or your work. You have to keep open and aware directly to the urges that motivate *you*. Keep the channel open. There is no satisfaction whatever at any time. There is only a queer, divine dissatisfaction, a blessed unrest that keeps us marching and makes us more alive"

(Martha Graham à Agnes de Mille, cité dans Lloyd, 1997)

RESSOURCES

Voici une sélection de livres, de CDs, de DVDs et d'enregistrements vidéos. Comme toujours, l'enseignant doit être judicieux/judicieuse en faisant la sélection des ressources appropriées pour son groupe d'étudiants. Certaines ressources dans les listes ci-dessous sont à l'intention pour vous comme adulte afin d'explorer votre propre processus créateur; elles ne sont pas du tout appropriées pour les étudiants soit à la division I, II, III ou IV.

J'ai fourni une liste de ressources pratiques aux enseignants; j'ai inclus une bibliographie, une discographie, une vidéographie et des sites web pour chaque sujet, s'il y avait des matériaux à inclure.

LE CIRQUE/CIRCUS

BIBLIOGRAPHIE

Heward, L. & Bacon, J.U. (2006). The Spark: Igniting the Creative Fire That Lives Within Us All. Canada: Doubleday Canada.

VIDÉOGRAPHIE

Productions Conte III Inc./Serpent Films Production Ltd. Andrew Watson, Nick Morris & Dominic Champagne (Directors). Martin Bolduc, Yolande Riccioli (Producers). Marie Cote, Vincent Gagne, Rocky Oldham (Executive Producers). (2002). *Varekai*. [Film].

LE COACHING

BIBLIOGRAPHIE

Best, B. & Thomas, W. (2007). *The Creative Teaching and Learning Toolkit*. New York: Continuum International Publishing Group.

Herberholz, B. & Hanson, L. (1985). *Early Childhood Art.* (3rd Ed.). Dubuque, Iowa: Wm. C. Brown Publishers.

Reiss, K. (2007). Leadership Coaching for Educators: Bringing out the Best in School Administrators. Thousand Oaks, California: Corwin Press.

Saphier, J. & Gower, R. (1997). *The Skillful Teacher*. (5th Ed.). Acton, Massachusetts: Research For Better Teaching, Inc.

Thorne, K. (2007). Essential Creativity in the Classroom: Inspiring Kids. New York: Routledge.

LE COACHING / LE MENTORAT DE LA CRÉATIVITÉ

BIBLIOGRAPHIE

Best, B. & Thomas, W. (2007). *The Creative Teaching and Learning Toolkit*. New York: Continuum International Publishing Group.

Cameron, J. (2005). *Letters To a Young Artist: Building a Life in Art.* New York: Jeremy P. Tarcher/Penguin.

Clegg, B. & Birch, P. (1999). *Instant Creativity: Change the Way You Work Now!* Sterling, Vermont: Stylus Publishing Inc.

Davis, G.A. (2004). *Creativity Is Forever*. (5th Ed.) Dubuque, Iowa: Kendall/Hunt Publishing Company.

Hadden, P. (2004). *The Artist's Quest for Inspiration*. (2nd Ed.). New York: Allsworth Press.

Maisel, E. (2000). The Creativity Book: A Year' s Worth of Inspiration and Guidance. New York: Jeremy P. Tarcher/Putnam.

Maisel, E. (2005). Coaching The Artist Within: Advice for Writers, Actors, Visual Artists & Musicians from America's Foremost Creativity Coach. Novato, CA: New World Library.

Maisel, E. (2007). Creativity for Life: Practical Advice on the Artist's Personality and Career from America's Foremost Creativity Coach.. Novato, California: New World Library.

NCTE Reading Initiative. (2004). *Study Group and Coaching Resources*.

Routman, R. (2000). Conversations: Strategies for Teaching, Learning, and Evaluating. Portsmouth, New Hampshire: Heinemann.

Smith, A. D. (2006). Letters to a Young Artist: Straight-up Advice on Making a Life in the Arts-for Actors, Performers, Writers, and Artists of Every Kind. Toronto: Random House of Canada Ltd.

Starko, A.J. (2005).*Creativity In the Classroom: Schools of Curious Delight*. (3rd Ed.). Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.

SITES WEB

http://www.creativity-portal.com/bc/douglas.eby/

LA COLLABORATION

BIBLIOGRAPHIE

Cruz, C. (2004). Independent Writing: One Teacher-32 Needs, Topics, and Plans. Portsmouth, New Hampshire: Heinemann.

Nelson, G.D. & Landel, C.C. (December 2006/January 2007). A Collaborative Approach for Elementary Science. *Educational Leadership*. 64 (4), 43-47.

Routman, R. (2000). Conversations: Strategies for Teaching, Learning, and Evaluating. Portsmouth, New Hampshire: Heinemann.

VIDÉOGRAPHIE

Castle Rock Entertainment. Marc Lawrence (Director). Martin Shafer & Liz Glotzer (Producers). Nancy Juvonen, Hal Gaba and Bruce Berman (Exercutive Producers). (2007). *Music and Lyrics*. [Film].

LA CRÉATION D'UNE VISION PERSONNELLE

BIBLIOGRAPHIE

Best, B. & Thomas, W. (2007). *The Creative Teaching and Learning Toolkit*. New York: Continuum International Publishing Group.

Capacchione, L. (2000). *Visioning: Ten Steps to Designing the Life of Your Dreams.* New York: Jeremy P. Tarcher/Putnam.

Cornell, J. (1997). *Drawing the Light From Within: Keys to Awaken Your Creative Power.* Wheaton, IL: The Theosophical Publishing House.

Lloyd, C. (1997). Creating a Life Worth Living: A Practical Course in Career Design for Artists, Innovators, and Others Aspiring to a Creative Life. New York: HarperCollins Publishers, Inc.

Millman, D. (1993). The Life You Were Born To Live: A Guide To Finding Your Life Purpose. Tiburon, CA: H.J. Kramer, Inc.

Pearsall, P. (2000).Wishing Well: Making Your Every Wish Come True. New York: Hyperion.

Price, J.R. (1992). *Empowerment: You Can Do, Be, and Have All Things!* Carlsbad, CA: Hay House Inc.

Sark. (2004). *Make Your Creative Dreams Real: A Plan for Procrastinators, Perfectionists, Busy People, and People Who Would Really Rather Sleep All Day.* New York: Simon & Schuster.

Seale, A. (2003). Soul Mission, Life Vision: Recognize Your True Gifts and Make Your Mark in The World. Boston, MA: Red Wheel/Weisser, LLC.

Sher, B. (1994). I Could Do Anything If I Only Knew What It Was: How to Discover What You Really Want and How to Get It. New York: Dell Publishing.

LA CRÉATION DES ENVIRONNEMENTS PROPICES POUR LA CRÉATIVITÉ

BIBLIOGRAPHIE

Best, B. & Thomas, W. (2007). *The Creative Teaching and Learning Toolkit*. New York: Continuum International Publishing Group.

Carter, P. (2005, Sept.). The Modern Multi-Age Classroom. *Educational Leadership*. 63 (1), 54-58.

Gregory, G. H. & Kuzmich, L. (2005).*Differentiated Literacy Strategies for Student Growth and Achievement*. Thousand Oaks, California: Corwin Press, Inc.

Herberholz, B. & Hanson, L. (1985). *Early Childhood Art.* (3rd Ed.). Dubuque, Iowa: Wm. C. Brown Publishers.

Johnson, G., Poliner, R., & Bonaiuto, S. (2005, Sept.). Learning Throughout the Day. *Educational Leadership*. 63 (1), 59-63.

Marzano, R.J. (2007). *The Art and Science of Teaching: A Comprehensive Framework for Effective Instruction*. Alexandria, Virginia: Association for Supervision and Curriculum Development.

Nicholson-Nelson, K. (1998). *Developing Students' Multiple Intelligences.* New York: Scholastic Professional Books.

Routman, R. (2000). Conversations: Strategies for Teaching, Learning, and Evaluating. Portsmouth, New Hampshire: Heinemann.

Saphier, J. & Gower, R. (1997). *The Skillful Teacher.* (5th Ed.). Acton, Massachusetts : Research For Better Teaching, Inc.

Starko, A.J. (2005). *Creativity In the Classroom: Schools of Curious Delight.* (3rd Ed.). Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.

Sternberg, R. J. (Ed.). (1988). *The Nature of Creativity: Contemporary Psychological Perspectives.* New York: Press Syndicate of the University of Cambridge.

LA CRÉATIVITÉ DANS LA SALLE DE CLASSE

BIBLIOGRAPHIE

Ambrose, D. (2005). Creativity in Teaching: Essential Knowledge, Skills and Dispositions. In Kaufman, J.C. & Baer, J. (Eds.). *Creativity Across Domains: Faces of The Muse.* Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.

Best, B. & Thomas, W. (2007). *The Creative Teaching and Learning Toolkit*. New York: Continuum International Publishing Group.

Clegg, B. & Birch, P. (1999). *Instant Creativity: Change the Way You Work Now!* Sterling, Vermont: Stylus Publishing Inc.

Craft, A. (2000). Creativity Across the Primary Curriculum: Framing and Developing Practice.New York: Routledge.

Craft, A., Jeffrey, B., & Leibling, M. (2001). *Creativity in Education*. New York: Continuum.

Cropley, A.J. (1992). *More Ways Than One: Fostering Creativity*. New York: Ablex Publishing Corporation.

Cropley, A.J. (2001). Creativity in Education & Learning: A Guide for Teachers and Educators. Sterling, Virginia: Stylus Publishing.

Csikszentmihalyi, M. (2005). *Flow and Education*. Alexandria, VA : Association for Supervision and Curriculum Development. [Audio Recording].

Davis, G.A. (2004). *Creativity Is Forever.* (5th Ed.) Dubuque, Iowa: Kendall/Hunt Publishing Company.

Jackson, N., Oliver, M., Shaw, M., & Wisdom, J. (Eds.). (2006). *Developing Creativity in Higher Education: An Imaginative Curriculum*. New York: Routledge.

Kaufman, J.C. & Baer, J. (Eds.). (2005). *Creativity Across Domains: Faces of The Muse.* Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.

Lucas, R.W. (2003). The Creative Training Idea Book: Inspired Tips and Techniques for Engaging and Effective Learning. New York: AMACOM.

Lytton, H. (1971). *Creativity and Education*. London, UK: Routledge & Kegan Paul, Ltd.

Rowe, A.J. (2004). Creative Intelligence: Discovering the Innovative Potential in Ourselves and Others. New York: Pearson Education, Inc.

Saphier, J. & Gower, R. (1997). *The Skillful Teacher*. (5th Ed.). Acton, Massachusetts: Research For Better Teaching, Inc.

Starko, A.J. (2005).*Creativity In the Classroom: Schools of Curious Delight.* (3rd Ed.). Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.

Sydenham, S. & Thomas, R. (1990). *A>Z of Themes Resource Book for Teachers.* Melbourne Australia: The Macmillan Company of Australia PTY Ltd.

Teacher Created Materials, Inc. (1999). *The Best of Multiple Intelligences Activities from Teacher Created Materials.* California: Teacher Created Materials, Inc.

Thompson, G. (1991). *Teaching Through Themes*. New York: Scholastic Inc.

Thorne, K. (2007). Essential Creativity in the Classroom: Inspiring Kids. New York: Routledge.

Torrance, E.P. (1970). *Encouraging Creativity in the Classroom*. Dubuque, Iowa: Wm. C. Brown Company Publishers.

SITES WEB

http://www.creativity-portal.com/teachers/

www.creativeteachingsite.com

LA DIFFÉRENTIATION

BIBLIOGRAPHIE

Best, B. & Thomas, W. (2007). *The Creative Teaching and Learning Toolkit*. New York: Continuum International Publishing Group.

Chapman, C. & King, R. (2003). *Differentiated Instructional Strategies for Writing in the Content Areas.* Thousand Oaks, California: Corwin Press, Inc.

Chapman, C. & King, R. (2005). *Differentiated Assessment Strategies: One Tool Doesn't Fit All.* Thousand Oaks, California: Corwin Press, Inc.

Drapeau, P. (2004). *Differentiated Instruction: Making It Work.* New York: Scholastic Inc.

Gregory, G. H. & Kuzmich, L. (2005).*Differentiated Literacy Strategies for Student Growth and Achievement.* Thousand Oaks, California: Corwin Press, Inc.

Kaplan, S.N., Kaplan, J.A. B., Madsen, S.K. & Gould, B.T. (1980). *Change for Children: Ideas and Activities for Individualizing Learning.* Santa Monica, California: Goodyear Publishing Company, Inc.

Rose, C.M., Minton, L. & Arline, C. (2007). *Uncovering Student Thinking in Mathematics.* Thousand Oaks, California: Corwin Press.

Saphier, J. & Gower, R. (1997). *The Skillful Teacher.* (5th Ed.). Acton, Massachusetts: Research For Better Teaching, Inc.

Sprenger, M. (2000). *Differentiation Through Learning Styles and Memory*. California: Corwin Press, Inc.

L'ÉVALUATION

BIBLIOGRAPHIE

Alberta Assessment Consortium. (2007). *Assessment: Keys to Unlock Learning* (Conference Handbook).

Alberta Education. (2006). *Effective Student Assessment and Evaluation in the Classroom: Knowledge + Skills + Attributes.* Edmonton, Alberta: Teacher Development and Certification Branch, Alberta Education.

Bellanca, J., Chapman, C. & Schwartz, E. (1994). *Multiple Assessments for Multiple Intelligences.* Illinois: IRI/Skylight Publishing, Inc.

Butler, S.M. & McMunn, N. D. (2006). A Teacher's Guide to Classroom Assessment: Understanding and Using Assessment to Improve Student Learning. San Francisco, California: John Wiley & Sons, Inc.

Chapman, C. & King, R. (2005). *Differentiated Assessment Strategies: One Tool Doesn't Fit All*. Thousand Oaks, California: Corwin Press, Inc.

Cooper, D. (2007). Talk About Assessment: Strategies and Tools to Improve Learning. Toronto: Nelson.

Cruz,C. (2004). Independent Writing: One Teacher-32 Needs, Topics, and Plans. Portsmouth, New Hampshire: Heinemann.

Davis, G.A. (2004). *Creativity Is Forever.* (5th Ed.) Dubuque, Iowa: Kendall/Hunt Publishing Company.

December 2006/January 2007. Science in the Spotlight. *Educational Leadership*. 64(40), Whole Issue.

Fisher, D. & Frey, N. (2007). *Checking for Understanding: Formative Assessment Techniques for Your Classroom.* Alexandria, Virginia: Association for Supervision and Curriculum Development.

Gregory, G. H. & Kuzmich, L. (2005).*Differentiated Literacy Strategies for Student Growth and Achievement.* Thousand Oaks, California: Corwin Press, Inc.

Herberholz, B. & Hanson, L. (1985). *Early Childhood Art.* (3rd Ed.). Dubuque, Iowa : Wm. C. Brown Publishers.

Lamont, B. (1999). *Weaving Literature into the Writer's Workshop.* London, Ontario: University of Western Ontario.

Lazear, D. (1998). The Rubrics Way: Using Multiple Intelligences to Assess Understanding. Tucson, Arizona: Zephyr Press.

Leland, N. (2006). The New Creative Artist: A Guide to Developing Your Creative Spirit. Cincinnati, Ohio: North Light Books.

Marzano, R.J. (2007). *The Art and Science of Teaching: A Comprehensive Framework for Effective Instruction.* Alexandria, Virginia: Association for Supervision and Curriculum Development.

Nicholson-Nelson, K. (1998). *Developing Students' Multiple Intelligences.* New York: Scholastic Professional Books.

O'Connor, K. (2002). *How to Grade for Learning: Linking Grades to Standards* (2nd Ed.). Thousand Oaks, California: Corwin Press, Inc.

Rasinski, T.V. & Padak, N. (2005). Three Minute Reading Assessments: Word Recognition, Fluency and Comprehension: Grades 1-4. New York: Scholastic Inc.

Rothstein-Fisch, C. & Trumbull, E. (2008). *Managing Diverse Classrooms: How to Build on Students' Cultural Strengths.* Alexandria, Virginia: Association for Supervision and Curriculum Development.

Routman, R. (2000). Conversations: Strategies for Teaching, Learning, and Evaluating. Portsmouth, New Hampshire: Heinemann.

Saphier, J. & Gower, R. (1997). *The Skillful Teacher.* (5th Ed.). Acton, Massachusetts: Research For Better Teaching, Inc.

Spandel, V. (2005). The 9 Rights of Every Writer: A Guide for Teachers. Portsmouth, NH : Heinemann.

Spandel, V. (2008). Creating Young Writers: Using the Six Traits to Enrich Writing Process in Primary Classrooms. (2nd Ed.). Boston, Massachusetts: Pearson Education, Inc.

Starko, A.J. (2005). *Creativity In the Classroom: Schools of Curious Delight.* (3rd Ed.). Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.

Stiggins, R. (2007, May).Assessment Through the Student's Eyes. *Educational Leadership.* 64 (8), 22-26.

Stiggins, R., Arter, J., Chappuis, J. & Chappuis, S. (2006). *Classroom Assessment for Student Learning: Doing It Right-Using It Well.* Portland, Oregon: Educational Testing Service.

Teacher Created Materials, Inc. (1999). *The Best of Multiple Intelligences Activities from Teacher Created Materials.* California: Teacher Created Materials, Inc.

Tomlinson, C.A. (December 2007/January 2008). Learning to Love Assessment. Educational Leadership. 65 (4), 8-13.

LA FLUIDITÉ/FLOW

BIBLIOGRAPHIE

Csikszentmihalyi, M. (1990). Flow: Tthe Psychology of Optimal Experience: Steps toward Enhancing the Quality of Life. New York: HarperCollins Publishers, Inc.

Csikszentmihalyi, M. (1996). *Creativity: Flow in the Psychology of Discovery and Invention.* New York: HarperCollins Publishers, Inc.

Csikszentmihalyi, M. (1997). Finding Flow: The Psychology of Engagement with Everyday Life. New York: Basic Books.

Gross, R. (1999). Peak Learning: How to Create Your Own Lifelong Education Program for Personal Enlightenment and Professional Success. New York: Jeremy P. Tarcher/Putnam.

Howard, P.J. (2000). The Owner's Manual for the Brain: Everyday Applications from Mind-Brain Research. (2nd Ed.). Atlanta, Georgia: Bard Press.

Kaufman, J.C. & Baer, J. (Eds.). (2005). *Creativity Across Domains: Faces of The Muse.* Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.

Perry, S.K. (1999). *Writing in Flow: Keys to Enhanced Creativity.* Cincinnati, Ohio: F. & W. Publications, Inc.

L'INTÉGRATION DU CURRICULUM

BIBLIOGRAPHIE

Best, B. & Thomas, W. (2007). *The Creative Teaching and Learning Toolkit.* New York: Continuum International Publishing Group.

Blizzard, G.S. (1990). *Come Look With Me: Enjoying Art with Children.* Charlottesville, Virginia: Thomasson-Grant, Inc.

Blizzard, G.S. (1992). *Come Look With Me: Exploring Landscape Art with Children.* Charlottesville, Virginia: Thomasson-Grant, Inc.

Brunetto, D. F. (1997). *Math Art Projects and Activities.* New York: Scholastic Inc.

Bunchman, J. & Briggs, S. B. (1994). *Activities for Creating Pictures & Poetry.* Worcester, MA: Davis Publications, Inc.

Craft, A. (2000). Creativity Across the Primary Curriculum: Framing and Developing Practice. New York: Routledge.

Criswell, S.G. Nature with Art: Classroom and Outdoor Art Activities with Natural History. Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice-Hall Inc.

Evans, L., Backus, K. & Thompson, M. (2006). Art Projects From Around the World: Step-By-Step Directions for 20 Beautiful Art Projects That Support Learning about Geography, Culture, and Other Social Studies Topics. New York: Scholastic Inc.

Feller, T.R., Gibbs-Griffith, B., D'Acquisto, L., Khourey-Bowers, C. & Croley, C.B. (2007, May). Teaching Content Through the Arts. *Educational Leadership.* 64(8), 48-53.

Fisher, R. & Williams, M. (Eds.). (2004). *Unlocking Creativity: Teaching Across the Curriculum.* London, UK: David Fulton Publishers Ltd.

Fogarty, R.& Stoehr, J. (1995). *Integrating Curricula with Multiple Intelligences: Teams, Themes and Threads.* Illinois: IRI/Skylight Training and Publishing, Inc.

Gallimard Jeunesse. *(1994). Ce que voient les peintres: le peintre est un poète qui confie à ses toiles ses visions et ses rêves.*

Green, T. (2003). *PowerPoint Made Very Easy!* New York: Scholastic Inc.

Locker, T. (1995). *Sky Tree: Seeing Science Through Art.* New York: HarperCollins Publishers.

Michener, D. & Muschlitz, B. (1979). Teacher' s Gold-Mine: An Everything-You-Ever-Needed Treasury of Ideas for Creative Teaching. Nashville, Tennessee: Incentive Publications.

Nicholson-Nelson, K. (1998). *Developing Students' Multiple Intelligences.* New York: Scholastic Professional Books.

Oram, H. & McKee, D. (1992). *Out of the Blue: Stories and Poems About Colour.* London: Andersen Press Ltd.

Rogulic-Newsome, L. (1990). Theme for a Day: A Unique Series of Learning Tasks Focusing on 24 Different Themes, Multidisciplinary in Content and Stressing Creativity and Problem-Solving. Carthage, IL: Good Apple, Inc.

Rothstein-Fisch, C. & Trumbull, E. (2008). *Managing Diverse Classrooms: How to Build on Students' Cultural Strengths.* Alexandria, Virginia: Association for Supervision and Curriculum Development.

Rountree, B.S., Shuptrine, M.B., Gordon, J.F. & Taylor, N.Y. (1981). *Creative Teaching with Puppets: Resources for Six Integrated Units.* University, Alabama: The Learning Line, Inc.

Routman, R. (2000). Conversations: Strategies for Teaching, Learning, and Evaluating. Portsmouth, New Hampshire: Heinemann.

Saphier, J. & Gower, R. (1997). *The Skillful Teacher.* (5th Ed.). Acton, Massachusetts: Research For Better Teaching, Inc.

Starko, A.J. (2005).*Creativity In the Classroom: Schools of Curious Delight.* (3rd Ed.). Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.

Sydenham, S. & Thomas, R. (1990). *A>Z of Themes Resource Book for Teachers.* Melbourne Australia: The Macmillan Company of Australia PTY Ltd.

Teacher Created Materials, Inc. (1999). *The Best of Multiple Intelligences Activities from Teacher Created Materials.* California: Teacher Created Materials, Inc.

Thompson, G. (1991). *Teaching Through Themes.* New York: Scholastic Inc.

SITES WEB

http://www.alifetimeofcolor.com/main.taf?p=1

http://www.alifetimeofcolor.com/main.taf?p=1,26

LES INTELLIGENCES MULTIPLES

BIBLIOGRAPHIE

Armstrong, T. (1994). *Multiple Intelligences in the Classroom*.Vermont: Association for Supervision and Curriculum Development (ASCD).

Armstrong, T. (1998). *Awakening Genius in the Classroom*. Vermont: Association for Supervision and Curriculum Development (ASCD)

Armstrong, T. (1999). 7 Kinds of Smart: Identifying and Developing Your Multiple Intelligences. New York: New American Library.

Armstrong, T. (2000). In Their Own Way: Discovering and Encouraging Your Child's Multiple Intelligences. New York: JP Tarcher/Putnam.

Armstrong, T. (2003). *The Multiple Intelligences of Reading and Writing: Making the Words Come Alive*. Vermont: Association for Supervision and Curriculum Development (ASCD).

Armstrong, T. (2003). *You're Smarter Than You Think*. California: Free Spirit Publishing.

Beachner, L.& Pickett, A. (2001). *Multiple Intelligences and Positive Life Habits.* California: Corwin Press, Inc.

Bellanca, J., Chapman, C. & Schwartz, E. (1994). *Multiple Assessments for Multiple Intelligences*. Illinois: IRI/Skylight Publishing, Inc.

Biffert, K.E. (2008). *Multiple Intelligence Strategies Galore!* February, 2008 Calgary Teachers' Convention Session Notes.

Campbell, B. (1994). The Multiple Intelligences Handbook: Lesson Plans and More. Washington: Campbell &Assoc., Inc..

Campbell, B. (1999). *Les intelligences multiples: guide pratique*. Montreal: Éditions de la Chenelière.

Campbell, L., Campbell, B. & Dickinson, D. (2004). *Teaching and Learning Through Multiple Intelligences.* (3rd Ed.). Boston: Pearson Education, Inc.

Carreiro, P. (1998). Tales of Thinking: Multiple Intelligences in the Classroom. Maine: Stenhouse Publishers.

Caulfield, J. & Jennings, W. (2002). *Inciting Learning: A Guide to Brain Compatible Instruction.* Virginia: National Association of Secondary School Principals.

Edwards, L.C. (2006). *The Creative Arts: A Process Approach for Teachers and Children.* Upper Saddle River, New Jersey: Pearson Education, Inc.

Fogarty, R.& Stoehr, J. (1995). *Integrating Curricula with Multiple Intelligences: Teams, Themes and Threads.* Illinois: IRI/Skylight Training and Publishing, Inc.

Gardner, H. (1993). *Frames of Mind: The Theory of Multiple Intelligences*. (2nd Ed.). New York: Basic Books.

Gardner, H. (1993). Les intelligences multiples: Pour changer l'école: la prise en compte des différentes formes d'intelligence. (Philippe Evans-Clark, Marie Muracciole & Natalie Winwurzel, Trans.). Paris: Retz.

Gardner, H. (1996). L'intelligence et l'école: La pensée de l'enfant et les visées de l'enseignement. Editions Retz.

Gardner, H. (1999). Intelligence Reframed: Multiple Intelligences for the 21st Century. New York: Basic Books.

Gardner, H. (1999). The Disciplined Mind: What All Students Should Understand. New York: Simon and Schuster.

Goleman, D. (1995). *Emotional Intelligence: Why It Can Matter More Than IQ.* London, England: Bloomsbury Publishing Plc.

Goleman, D. (1998). *Working with Emotional Intelligence.* New York: Bantam.

Goleman, D. (2006). Social Intelligence: The Revolutionary New Science of Human Relationships: Beyond IQ, Beyond Emotional Intelligence. New York: Bantam Dell.

Haggerty, B.A. (1995). Nurturing Intelligences: A Guide to Multiple Intelligences Theory and Teaching. USA: Innovative Learning.

Jensen, E. (1995).*The Learning Brain*. San Diego: Turning Point Publishing.

Jensen, E. (2000). *Brain-Based Learning*. San Diego: The Brain Store Publishing.

Kagan, S. & Kagan, M. (1998). *Multiple Intelligences: The Complete MI Book.* California: Kagan Cooperative Learning.

Lazear, D. (1998). The Rubrics Way: Using Multiple Intelligences to Assess Understanding. Tucson, Arizona: Zephyr Press.

Lazear, D. (2000). The Intelligent Curriculum: Using Multiple Intelligences to Develop Your Students' Full Potential. Arizona: Zephyr Press.

Lazear, D. (2003). Eight Ways of Teaching : The Artistry of Teaching With Multiple Intelligences. Glenview, Illinois: Pearson Professional Development.

Legendre, R. (1983). *L'éducation totale*. Montréal: Les Éditions France-Québec.

McKenzie, W. (2002). *Multiple Intelligences and Instructional Technology*. Oregon: International Society for Technology in Education (ISTE).

Melton, L., Pickett, W. & Sherer, G. (1999). *Improving K-8 Reading Using Multiple Intelligences.* Indiana: Phi Delta Kappa Educational Foundation.

Miller, J. (1981). The Compassionate Teacher: How to Teach and Learn With Your Whole Self. New York: Prentice-Hall.

Montello, L. (2002). Essential Musical Intelligence: Using Music as Your Path to Healing, Creativity, and Radiant Wholeness. Wheaton, Illinois: Quest Books.

Nicholson-Nelson, K. (1998). *Developing Students' Multiple Intelligences*. New York: Scholastic Professional Books.

Pfenninger, K.H. & Shubik, V.R. (Eds.). (2001). *The Origins of Creativity*. Oxford: Oxford University Press.

Schwartz, S. & Pollishuke, M (1992). *Construire une classe axée sur l'enfant*. Montréal: Les Éditions de la Chenelière Inc. Toronto: Irwin Publishing.

Silver, H. F., Strong, R.W. & Perini, M.J.(2000) . *So Each May Learn: Integrating Learning Styles and Multiple Intelligences*. New Jersey: Silver Strong and Associates, Inc.

Sprenger, M. (2000). *Differentiation Through Learning Styles and Memory*. California: Corwin Press, Inc.

Tate, M. L. (2003). Worksheets Don't Grow Dendrites: 20 Instructional Strategies That Engage the Brain. California: Corwin Press, Inc.

Teacher Created Materials, Inc. (1999). *The Best of Multiple Intelligences Activities from Teacher Created Materials.* California: Teacher Created Materials, Inc.

Teele, S. (2000). Rainbows of Intelligence: Exploring How Students Learn. California: Corwin Press.

Zohar, D & Marshall, I. (2000). *SQ: Spiritual Intelligence, the Ultimate Intelligence.* London, England: Bloomsbury Publishing Plc.

SITES WEB

http://surfaquarium.com/MI/inventory.htm

http://www.thomasarmstrong.com/multiple_intelligences.htm

http://www.newhorizons.org/strategies/mi/front_mi.htm

http://www.bgfl.org/bgfl/custom/resources_ftp/client_ftp/ks3/ict/multiple_int/index.htm

http://www.ldrc.ca/projects/miinventory/miinventory.php

LE JOURNAL DE LA NATURE

BIBLIOGRAPHIE

Bays, J. (2001). The Watercolourist's Nature Journal: How to Create a Personal Record of the Natural World Around You. Devon, UK: David & Charles.

Criswell, S.G. Nature with Art: Classroom and Outdoor Art Activities with Natural History. Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice-Hall Inc.

Hinchman, H. (1991). *A Life In Hand: Creating the Illuminated Journal*. Layton, Utah: Gibbs Smith, Publisher.

Hinchman, H. (1997). *A Trail Through Leaves: The Journal as a Path to Place*. New York: W.W. Norton & Company, Inc.

Holden, E. (2006). *The Country Diary of An Edwardian Lady*. Valencia, CA : Top That! Publishing Inc.

Johnson, C. (1990).*The Sierra Club Guide to Sketching in Nature*. San Francisco: Sierra Club Books.

Leslie, C.W. (1980). *Nature Drawing: A Tool for Learning*. New Jersey: Prentice Hall, Inc.

Leslie, C.W. (1991). *Nature All Year Long*. New York: William Morrow & Company, Inc.

Leslie, C. W. (1993). *The Art of Field Sketching*. Layton, Utah: Gibbs Smith, Publisher.

Leslie, C. W. & Roth, C.E. (2000). *Keeping a Nature Journal: Discover a Whole New Way of Seeing the World Around You.* (2nd Ed.). North Adams, MA: Storey Publishing.

Murray, J.A. (1995). *The Sierra Club Nature Writing Handbook.*San Francisco, California: Sierra Club Books.

Nice, C. (2001). *How to Keep a Sketchbook Journal*. Cincinnati, Ohio: North Light Books.

Schilling, R. (2003).*Watercolor Journeys: Create Your Own Travel Sketchbook.* Cincinnati, Ohio: North Light Books.

LE JOURNAL PERSONNEL

BIBLIOGRAPHIE

Adams, K. (1990). *Journal To the Self: 22 Paths to Personal Growth.* New York: Warner Books, Inc.

Adams, K. (1994). Mightier Than the Sword: The Journal As a Path To a Man's Self - Discovery. New York: Warner Books, Inc.

Aldrich, A.H. (1998). *Notes From Myself: A Guide to Creative Journal Writing*. New York: Carroll & Graf Publishers, Inc.

Bender, S. (Ed.). (1997). The Writer's Journal: An Anthology That Provides a Unique Insider's View Into the Writing Process and the Writer's Mind. New York: Dell Publishing.

Bender, S. (2001). *Keeping a Journal You Love*. Cincinnati, OH: Walking Stick Press.

Campbell, A. (1993). Your Corner of the Universe: A Guide to Self-Therapy Through Writing. Boston, Massachusetts: Bob Adams, Inc.

Capacchione, L. (1979). *The Creative Journal: The Art of Finding Yourself.* Athens, Ohio: Swallow Press Books/Ohio University Press.

Capacchione, L. (1982). The Creative Journal For Children A Guide For Parents, Teachers, and Counselors: 72 Simple Exercises in Writing and Drawing to Foster Your Child's Creativity, Self-Esteem and Learning Skills. Boston: Shambhala Publications.

Dayton, T. (2000). *It's My Life: A Power Journal for Teens*. Deerfield Bech, FL: Health Communications, Inc.

Frank, O. H. (1952). *Anne Frank: The Diary of a Young Girl*. (B.M. Mooyaart-Doubleday, Trans.). New York: Doubleday.

The Freedom Writers & Gruwell, E. (1999). The Freedom Writers Diary: How a Teacher and 150 Teens Used Writing to Change Themselves and the World Around Them. New York: Broadway Books.

Graham, P.W. (1999). *Speaking of Journals.* Honesdale, Pennsylvania: Caroline House Boyds Mills Press, Inc.

Gruwell, E. & The Freedom Writers Foundation. (2007). *The Freedom Writers Diary: Teacher's Guide.* New York: Broadway Books.

Johnson, A. (1997). The Hidden Writer: Diaries and the Creative Life. New York: Doubleday.

Johnson, A. (2001). Leaving a Trace: On Keeping a Journal: The Art of Transforming a Life Into Stories. Boston, Massachusetts: Little, Brown and Company.

Koch, C.J. (2003). *Journalkeeping: Exploring a Great Spiritual Practice*. Notre Dame, Indiana: Sorin Books.

Mallon, T. (1984). *A Book of One's Own: People and Their Diaries*. New York: Ticknor & Fields.

Rainer, T. (1978). The New Diary: How to Use a Journal for Self Guidance and Expanded Creativity. Los Angeles, California: J.P. Tarcher, Inc.

Routman, R. (2000). Conversations: Strategies for Teaching, Learning, and Evaluating. Portsmouth, New Hampshire: Heinemann.

Schiwy, M. A. (1996). A Voice of Her Own: Women and the Journal-Writing Journey. New York: Fireside.

Stevens, C. (1993). *A Book of Your Own: Keeping a Diary or Journal*. New York: Houghton Mifflin Company.

SITES WEB

http://www.intensivejournal.org/

http://www.higherawareness.com/workbooks/index.html

http://www.journaltherapy.com/bookstore.htm

VIDÉOGRAPHIE

Paramount Pictures/ MTV Films/Jersey Films/Double Feature Films. Richard Lagravenese (Director). Danny DeVito, Michael Schamberg, Stacey Sher (Producers). Hilary Swank,Tracy Durning, Nan Morales & Dan Levine (Executive Producers). (2007). *Freedom Writers*. [Film].

LE JOURNAL VISUEL

BIBLIOGRAPHIE

Aimone, K. D. (2006). The Adventurous Scrapbooker: Creating Wonderful Scrapbooks From Almost Anything. New York: Lark Books.

Diehn, G. (2002). The Decorated Page: Journal, Scrapbooks & Albums Made Simply Beautiful. New York: Lark Books.

Diehn, G. (2005). The Decorated Journal: Creating Beautifully Expressive Journal Pages. New York: Lark Books.

Eldon, K.M. (1997). The Journey is the Destination: The Journals of Dan Eldon. San Francisco: Chronicle Books.

Ernst, K. (1997). A Teacher's Sketch Journal: Observations on Learning and Teaching. Portsmouth, New Hampshire: Heinemann.

Fox, J. (1995). Finding What You Didn't Lose: Expressing Your Truth and Creativity through Poem-Making. New York: G.P. Putnam's Sons.

Franck, F. (1973). The Zen of Seeing: Seeing/Drawing as Meditation. New York: Vintage Books.

Franck, F. (1993). Zen Seeing, Zen Drawing: Meditation in Action. New York: Bantam Books.

Franck, F. (2002). Seeing Venice: An Eye in Love: An Inner Travelogue with 94 Drawings. New York: Codhill Press.

Ganim, B. & Fox, S. (1999). *Visual Journalling: Going Deeper Than Words.* Wheaton, IL: The Theosophical Publishing House.

Gregory, D. (2006). The Creative License: Giving Yourself Permission to Be the Artist You Truly Are. New York: Hyperion.

Ludens, R. & Schmidt, J. (2006). *Teach Yourself Visually: Scrapbooking*. Hoboken, NJ: Wiley Publishing, Inc.

Morgan, A. (2001). Crafting Beautiful Journals and Albums: How to Personalize, Embellish, and Make Diaries and Scrapbooks. Cincinnati, Ohio: North Light Books.

O'Toole, E. (2002). *Create Your Own Artist's Journal*. Cincinnati, Ohio: North Light Books.

Price, D. (1999). *How to Make a Journal of Your Life*. Berkeley, California: Ten Speed Press.

Schilling, R. (2003). *Watercolor Journeys: Create Your Own Travel Sketchbook.* Cincinnati, Ohio: North Light Books.

Slan, J. C. (2001). *One Minute Journaling*. Cincinnati, OH: Betterway Books & North Light Books.

Someguy. (2007). *The 1000 Journals Project.* San Francisco, CA: Chronicle Books LLC.

Takahashi, J. (2007). Artful Journals: Making and Embellishing Memory Books, Garden Diaries & Travel Albums. Ogden, UT: Chapelle, Ltd., Inc.

Ure, S. (2006). *The Altered Book Scrapbook*. New York: Sterling Publishing Co., Inc.

Van Zee, M. (2006). Painted Scrapbook Pages: Create One-of-a Kind Pages with Simple Painting Techniques. New York: Lark Books.

SITES WEB

www.1000journals.com

LE LEADERSHIP

BIBLIOGRAPHIE

Best, B. & Thomas, W. (2007). *The Creative Teaching and Learning Toolkit*. New York: Continuum International Publishing Group.

Bolman, L.G.& Deal, T.E. (2001). *Leading with Soul: An Uncommon Journey of Spirit.* (2nd Ed.) San Francisco, California: Jossey-Bass.

Cameron, J. , Allen, C. & Bryan, M. (1998). *The Artist's Way At Work: Riding the Dragon: 12 Weeks to Creative Freedom.* New York: William Morrow & Co., Inc..

Champagne, P., & McAfee, R. (1989). Motivating Strategies for Performance and Productivity: A Guide to Human Resource Development. Connecticut: Quorum Books.

Covey, S. (1999). Servant-Leadership and Community Leadership in the Twenty-First Century. In L.C. Spears & M. Lawrence (Eds.), *Focus on Leadership: Servant-Leadership for the Twenty-First Century* (pp. 27-33). New York: John Wiley & Sons, Inc.

DuFour, R., DuFour, R., Eaker, R. & Many, T. (2006). *Learning by Doing: A Handbook for Professional Learning Communities at Work.* Bloomington, Indiana: Solution Tree.

Greenleaf, R. (1991). Essentials of Servant-Leadership. In L.C. Spears & M. Lawrence (Eds.), *Focus on Leadership: Servant-Leadership for the Twenty-First Century* (pp.19-25). New York: John Wiley & Sons, Inc.

Grensing-Pophal, L. (2002). *Motivating Today's Employees*. North Vancouver, B.C.: Self- Counsel Press.

Hansen, M., & Batten, J. (1995). *The Master Motivator: Secrets of Inspiring Leadership.* Florida: Health Communications, Inc.

Kaufman, J.C. & Baer, J. (Eds.). (2005). *Creativity Across Domains: Faces of The Muse*. Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.

Marzano, R.J. (2007). *The Art and Science of Teaching: A Comprehensive Framework for Effective Instruction*. Alexandria, Virginia: Association for Supervision and Curriculum Development.

McCombs, B., & Pope, J. (1996). *Motiver ses élèves: Donner le goût d'apprendre*.(M. Aussanaire-Garcia, Trans.). Bruxelles: De Boeck Université s.a.

McGee-Cooper, A., & Trammell, D. (1999). From Hero-As-Leader to Servant-As-Leader. In L.C. Spears & M. Lawrence (Eds.), *Focus on Leadership: Servant-Leadership for the Twenty-First Century* (pp. 141-151). New York: John Wiley & Sons, Inc.

Pugh, D., Hickson, D., & Hinings, C. (1964). *Writers on Organizations*. Suffolk, UK: Richard Clay (The Chaucer Press) Ltd.

Routman, R. (2000). Conversations: Strategies for Teaching, Learning, and Evaluating. Portsmouth, New Hampshire: Heinemann.

Secretan, L. (1999). Inspirational Leadership: Destiny, Calling and Cause. Toronto: Macmillan Canada.

Secretan, L. (2004). *Inspire! What Great Leaders Do*. New Jersey: John Wiley & Sons, Inc.

September 2007. Teachers as Leaders. (Whole issue). *Educational Leadership*. 65 (1).

Showkeir, J. (2001). The Business Case for Servant-Leadership. In L.C. Spears & M. Lawrence (Eds.), *Focus on Leadership: Servant-Leadership for the Twenty-First Century* (pp.153-165). New York: John Wiley & Sons, Inc.

Spears, L. (1998). Tracing the Past, Present, and Future of Servant-Leadership. In L.C. Spears & M. Lawrence (Eds.), *Focus on Leadership: Servant-Leadership for the Twenty-First Century* (pp.1-16). New York: John Wiley & Sons, Inc.

LES MASQUES

BIBLIOGRAPHIE

Mindell, A. (2005). *The Dreaming Source of Creativity*. Portland, Oregon: Lao Tse Press.

L'ORGANISATION ET L'EFFICACITÉ

BIBLIOGRAPHIE

Best, B. & Thomas, W. (2007). *The Creative Teaching and Learning Toolkit.* New York: Continuum International Publishing Group.

Covey, S. (1989).The 7 Habits of Highly Effective People: Powerful Lessons in Personal Change. New York: Fireside.

Covey, S. (2004).The 8th Habit: From Effectiveness to Greatness. New York: Free Press.

Marzano, R.J. (2007). *The Art and Science of Teaching: A Comprehensive Framework for Effective Instruction*. Alexandria, Virginia: Association for Supervision and Curriculum Development.

Rothstein-Fisch, C. & Trumbull, E. (2008). *Managing Diverse Classrooms: How to Build on Students' Cultural Strengths.* Alexandria, Virginia: Association for Supervision and Curriculum Development.

Routman, R. (2000). Conversations: Strategies for Teaching, Learning, and Evaluating. Portsmouth, New Hampshire: Heinemann.

Saphier, J. & Gower, R. (1997). *The Skillful Teacher*. (5th Ed.). Acton, Massachusetts: Research For Better Teaching, Inc.

Wiggins, G. & McTighe, J. (1998). *Understanding by Design*. Alexandria, Virginia: Association for Supervision and Curriculum Development.

LES OUTILS DE RÉFÉRENCE

BIBLIOGRAPHIE

HarperCollins Publishers. (2002). *Collins/Robert French-English Dictionary 21st Century Edition*. (6e édition). New York: HarperCollins Publishers, Inc.

Larousse. (2003). Larousse pratique: dictionnaire de français au quotidien. Paris: Larousse/VUEF.

Robert, P. (1977). *Le Petit Robert 1*. Paris: Société du nouveau littré.

Robert, P. (1977). Dictionnaire alphabétique & analogique de la langue française. Paris: Société du nouveau littré.

Troyka, L.Q. (2004). *Quick Access Simon & Schuster Reference for Writers* (2nd Canadian Ed.) Upper Saddle River, New Jersey: Prentice-Hall, Inc.

LA PENSÉE CRÉATIVE
LA RÉSOLUTION CRÉATIVE DES PROBLÈMES
LA PENSÉE CRITIQUE

BIBLIOGRAPHIE

Best, B. & Thomas, W. (2007). *The Creative Teaching and Learning Toolkit*. New York: Continuum International Publishing Group.

Clegg, B. & Birch, P. (1999). *Instant Creativity: Change the Way You Work Now!* Sterling, Vermont: Stylus Publishing Inc.

Davis, G.A. (2004). *Creativity Is Forever.* (5th Ed.) Dubuque, Iowa: Kendall/Hunt Publishing Company.

De Bono, E. (1970). *Lateral Thinking*. London, UK: Penguin Books.

De Bono, E. (1971). *The Use of Lateral Thinking*. Middlesex, England: Penguin Books Ltd.

De Bono, E. (1976). *Practical Thinking*. London, UK: Penguin Books.

De Bono, E. (1985). *Six Thinking Hats*. London, UK: Penguin Books.

De Bono, E. (1992). Serious Creativity: Using the Power of Lateral Thinking to Create New Ideas. New York: HarperCollins Publishers, Inc..

De Bono, E. (1994). *Debono's Thinking Course*. London, UK: BBC Books.

February, 2008. Teaching Students to Think. *Educational Leadership*. Vol.65(5), Whole Issue.

Gardner, H. (2006). *Five Minds for the Future*. Boston, Massachusetts: Harvard Business School Publishing.

Gelb, M.J. (1998). How to Think like Leonardo Da Vinci: Seven Steps to Genius Every Day. New York: Random House, Inc.

Howard, P.J. (2000). The Owner's Manual for the Brain : Everyday Applications from Mind-Brain Research. (2nd Ed.). Atlanta, Georgia: Bard Press.

Kaufman, J.C. & Baer, J. (Eds.). (2005). *Creativity Across Domains: Faces of The Muse*. Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.

Landsman, J. & Gorski, P. (2007, May). Countering Standardization. *Educational Leadership*. 64(8), 40-44.

October 2006. Reading, Writing, Thinking. *Educational Leadership*. 64(2), Whole Issue.

Starko, A.J. (2005).*Creativity In the Classroom: Schools of Curious Delight*. (3rd Ed.). Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.

Walsh, J.A. & Sattes, B.D. (2005). *Quality Questioning: Research-Based Practice to Engage Every Learner.* Thousand Oaks, California: Corwin Press.

SITES WEB

http://www.mycoted.com/Category:Creativity_Techniques

http://www.wordjuxtapoz.com/Creativity.html

LE PROCESSUS CRÉATEUR

BIBLIOGRAPHIE

Artist's Sketchbook: Your Source for Creative Inspiration. [Magazine]. Cincinnati Ohio: F + W Publications, Inc.

Barron, F. (1969). *Creative Person and Creative Process*. New York: Holt, Rinehart and Winston, Inc.

Barron, F., Montuori,A., & Barron, A. (Eds.). (1997).*Creators on Creating: Awakening and Cultivating the Imaginative Mind.* New York: Jeremy P. Tarcher/Penguin.

Benzel, R. (Ed.). (2005). Inspiring Creativity: An Anthology of Powerful Insights and Practical Ideas to Guide You to Successful Creating. Playa Del Ray, California: Creativity Coaching Association Press.

Best, B. & Thomas, W. (2007). *The Creative Teaching and Learning Toolkit*. New York: Continuum International Publishing Group.

Biondi, A.M. (Ed.). (1972). *The Creative Process*. Buffalo, New York: The Creative Education Foundation, Inc.

Boden, M.A. (2004). *The Creative Mind: Myths and Mechanisms*. (2nd Ed.). New York: Routledge.

Boldt, L.G. (2001). How to Be, Do, or Have Anything: A Practical Guide to Creative Empowerment. Santa Barbara, California: Lightning Press.

Boorstin, D.J. (1992). *The Creators: A History of Heroes of the Imagination*. Toronto: Random House of Canada Ltd.

Cameron, J. , Goldberg, N., Metzger, D., Jarrett, K., Allende, I. & Csikszentmihalyi, M. (1997). *The Well of Creativity*. Carlsbad, California: Hay House, Inc.

Campbell, D. (1985). *Take the Road to Creativity and Get Off Your Dead End.* Greensboro, North Carolina: Center for Creative Leadership.

Cane, M. (1962). *Making a Poem : An Inquiry into the Creative Process*. New York: Harcourt, Brace & World, Inc.

Capacchione, L. (1988). The Power Of Your Other Hand: A Course in Channeling the Inner Wisdom of the Right Brain. San Bernardino, California: R. Reginald, The Borgo Press.

Capacchione, L. (2000). *Visioning: Ten Steps to Designing the Life of Your Dreams.* New York: Jeremy P. Tarcher/Putnam.

Clegg, B. & Birch, P. (1999). *Instant Creativity: Change the Way You Work Now!* Sterling, Vermont: Stylus Publishing Inc.

Copland, A. (1988). *What to Listen For in Music.* New York: Penguin.

Cornell, J. (1997). *Drawing the Light From Within: Keys to Awaken Your Creative Power.* Wheaton, IL: The Theosophical Publishing House.

Cretton, C. (n.d.). *Apprendre à penser par soi-même*. Interview. pp.41-42 des notes de cours de MEDU 596.

Crockett, T. (2000). The Artist Inside : A Spiritual Guide to Cultivating Your Creative Self. New York: Broadway Books.

Crowley, V. & Crowley, C. (2001). *Free Your Creative Spirit*. Hampshire, UK: Godsfield Press Ltd.

Csikszentmihalyi, M. (1996). *Creativity: Flow in the Psychology of Discovery and Invention.* New York: HarperCollins Publishers, Inc.

Davis, G.A. (2004). *Creativity Is Forever.* (5th Ed.) Dubuque, Iowa: Kendall/Hunt Publishing Company.

Degler, T. (1996). *The Fiery Muse: Creativity and the Spiritual Quest.* Toronto: Random House of Canada Limited.

DeMain, B. (2004). In Their Own Words: Songwriters Talk About the Creative Process. Westport, Connecticut: Praeger Publishers.

Dreamer, O.M. (2005). *What We Ache For: Creativity and the Unfolding of Your Soul.* New York: HarperCollins Publishers, Inc.

Dyer, W.W. (2004). The Power of Intention: Learning to Co-Create Your World Your Way. Carlsbad, CA: Hay House Inc.

Edwards, L.C. (2006). *The Creative Arts: A Process Approach for Teachers and Children.* Upper Saddle River, New Jersey: Pearson Education, Inc.

Ealy, C. D. (1995). *The Woman's Book of Creativity.* Hillsboro, Oregon: Beyond Words Publishing, Inc.

Feldman, D.H. (Ed.). (1982). *Developmental Approaches to Giftedness and Creativity.* San Francisco, California: Jossey-Bass Inc., Publishers.

Feldman, D.H. , Csikszentmihalyi, M. & Gardner, H. (1994). *Changing the World: A Framework for the Study of Creativity.* Westport, Connecticut: Praeger Publishers

Firestone, L.A. (1997). Awakening Minerva: The Power of Creativity in Women's Lives. New York: Warner Books.

Gardner, H. (1993). *Creating Minds: An Anatomy of Creativity Seen Through the Lives of Freud, Einstein, Picasso, Stravinsky, Elliott, Graham, and Gandhi.* New York: BasicBooks.

Ghiselin, B. (Ed.). (1952). *The Creative Process*. Berkeley California: University of California Press.

Gingras-Audet, J.M. (1979, décembre). Note sur l'art de s'inventer comme professeur. *Prospective,* 193-204.

Gingras, J.M. (1999). *Créativité, création, processus créateur*. pp. 43-44 des notes de cours de MEDU 596.

Gingras, J.M. (2000).Un cas méconnu d'autoformation: Paul Valéry dans ses cahiers. Dans *L'autoformation dans l'enseignement supérieur: Apports européens et Nord américains pour l'an 2000*. Ch. 8. Montreal: Les Éditions Nouvelles.

Gingras, J.M. (2001). *Le travail de l'histoire de vie: un activant de créativité.* Symposium R.Q.P.H.V. pp.69-82 des notes de cours de MEDU 596.

Gingras, J.M. (2007). *La créativité dans la vie humaine-une perspective génétique.* pp. 65-68 des notes de cours de MEDU 596.

Gingras, J.M. (n.d.). Histoire de vie et créativité. Dans Marie-Christine Josso (Éd.) *La formation au coeur des récits de vie: expériences et savoirs universitaires.* (pp.193-230). Montréal: L'Harmattan Inc. (Pp. 45-64 des notes de cours de MEDU 596.)

Hanks, K. & Parry, J. (1991). *Wake up Your Creative Genius* . Menlo Park, California: Crisp Learning.

Higgins, J.M. (1996). *Escape From the Maze: 9 Steps to Personal Creativity.* New York: New Management Publishing, Co.

Holzer, B.N. (1994). A Walk Between Heaven and Earth: A Personal Journal on Writing and the Creative Process. New York : Harmony Books.

Howard, P.J. (2000). The Owner's Manual for the Brain : Everyday Applications from Mind-Brain Research. (2nd Ed.). Atlanta, Georgia: Bard Press.

Isaksen, S.G., Murdock, M.C., Firestien,R.L., & Treffinger, D.J. (Eds.).(1993). *Nurturing and Developing Creativity: The Emergence of a Discipline.* New Jersey: Ablex Publishing Corporation.

Kanter, D. (2003). Art Escapes: Daily Exercises & Inspirations for Discovering Greater Creativity & Artistic Confidence. Cincinnati, Ohio: North Light Books.

Kaufman, J.C. & Baer, J. (Eds.). (2005). *Creativity Across Domains: Faces of The Muse.* Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.

Leland, N. (2006). The New Creative Artist: A Guide to Developing Your Creative Spirit. Cincinnati, Ohio: North Light Books.

Lloyd, C. (1997). Creating a Life Worth Living: A Practical Course in Career Design for Artists, Innovators, and Others Aspiring to a Creative Life. New York: HarperCollins Publishers, Inc.

Lytton, H. (1971). *Creativity and Education*. London, UK: Routledge & Kegan Paul, Ltd.

Maisel, E. (1995). Fearless Creating: A Step-By-Step Guide to Starting and Completing Your Work of Art. New York: Jeremy P. Tarcher.

Maisel, E. (2005). Coaching The Artist Within: Advice for Writers, Actors, Visual Artists & Musicians from America's Foremost Creativity Coach. Novato, CA: New World Library.

Maisel, E. (2007). Creativity for Life: Practical Advice on the Artist's Personality and Career from America's Foremost Creativity Coach.. Novato, California: New World Library.

May, R. (1975). *The Courage to Create.* New York: W.W.Norton & Company, Inc.

McCutchan, A. (1999). The Muse That Sings: Composers Speak about the Creative Process. New York: Oxford University Press.

McMeekin, G. (1999). The 12 Secrets of Highly Creative Women: A Portable Mentor.Boston: Conari Press.

McMurphy, J.H. (1991). *Secrets from Great Minds.* Dallas, Texas: Amaranth Publishing.

McNiff, S. (1998). *Trust the Process: An Artist's Guide to Letting Go*. Boston, Massachussetts: Shambhala Publications, Inc.

McNiff, S. (2003). Creating with Others: The Practice of Imagination in Life, Art & the Workplace. Boston, Massachussetts: Shambhala Publications, Inc.

Mindell, A. (2005). *The Dreaming Source of Creativity*. Portland, Oregon: Lao Tse Press.

Messer, M. (2001). *Pencil Dancing: New Ways to Free Your Creative Spirit.* Cincinnati, Ohio: Walking Stick Press.

Myers, T. P. (1999). *The Soul of Creativity: Insights into the Creative Process*. Novato, California: New World Library.

Perkins, D. N. (1981). *The Mind's Best Work*. Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press.

Pfenninger, K.H. & Shubik, V.R. (Eds). (2001). *The Origins of Creativity*. Oxford: Oxford University Press.

Piirto, J. The Creative Process in Poets in Kaufman, J.C. & Baer, J. (Eds.). (2005). *Creativity Across Domains: Faces of The Muse*. Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.

Rasberry, S. & Selwyn, P. (1995). Living Your Life Out Loud: How to Unlock Your Creativity and Unleash Your Joy. New York: Pocket Books.

Revoir, K.Q. (2002). Spiritual Doodles & Mental Leapfrogs: A Playbook for Unleashing Spiritual Self-Expression. San Francisco : Red Wheel/Weiser, LLC.

Rogers, N. (1993). *The Creative Connection: Expressive Arts as Healing*. Palo Alto, California: Science & Behaviour Books, Inc.

Rothenberg, A. (1979). The Emerging Goddess: The Creative Process in Art, Science, and Other Fields. Chicago, Illinois: The University of Chicago Press.

Runco, M. A. (2004). Everyone Has Creative Potential. In Sternberg, R., Grigorenko, E.L. & Singer, J.L. (Eds.). *Creativity: From Potential to Realization.* Washington, DC: American Psychological Association.

Senter, L. (Ed.). (1998). *Understanding Those Who Create.* Scottsdale, Arizona: Gifted Psychology Press, Inc.

Starko, A.J. (2005).*Creativity In the Classroom: Schools of Curious Delight*. (3rd Ed.). Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.

Sternberg, R., Grigorenko, E.L. & Singer, J.L. (Eds.). (2004). *Creativity: From Potential to Realization.* Washington, DC: American Psychological Association.

Tharp, T. (2003). The Creative Habit: Learn It and Use It For Life. New York: Simon & Schuster.

Thompson, C. (1992). *What a Great Idea! The Key Steps Creative People Take.* New York: HarperCollins Publishers.

Ulrich, D. (2002). *The Widening Stream: Seven Stages of Creativity*. Hillsboro, Oregon: Beyond Words Publishing, Inc.

Van Pelt, P. (Ed.). (2005). The Imagineering Workout: Exerciss to Shape Your Creative Muscles by the Disney Imagineers. New York: Disney Editions.

Wakefield, D. (1996). *Creating From the Spirit: Living Each Day As a Creative Act.* Toronto : Random House Canada Limited.

Woodman, M. & Mellick, J. (1998). Coming Home to Myself: Reflections for Nurturing a Woman's Body & Soul. Berkeley, CA: Conari Press.

SITES WEB

www.bemorecreative.com

www.creativitypool.com

www.creativity-portal.com

www.ericmaisel.com

http://www.wetcanvas.com/forums/forumdisplay.php?f=39

http://www.creativity-portal.com/bc/douglas.eby/

http://www.creativityforlife.com/

http://www.nitaleland.com/links/creativitylinks.htm

http://www.dailycelebrations.com/creative.htm

http://www.teras-wish.com/

http://www.jpb.com/creative/creative.php

http://www.creativequotations.com/

http://www.inspiremethursday.com/

LA RÉCUPÉRATION DE LA CRÉATIVITÉ

BIBLIOGRAPHIE

Ballon, R. (2007). *The Writer's Portable Therapist*. Avon, Massachusetts: Adams Media.

Cameron, J. (1992). *The Artist's Way: A Spiritual Path to Higher Creativity*. New York: Jeremy P. Tarcher/Penguin.

Cameron, J. (1996). *The Vein of Gold: A Journey to Your Creative Heart.* New York: William Morrow & Co., Inc.

Cameron, J. , Allen, C. & Bryan, M. (1998). *The Artist's Way At Work: Riding the Dragon: 12 Weeks to Creative Freedom*. New York: Jeremy P. Tarcher/Penguin.

Cameron, J. (2002). *Walking In This World: The Practical Art of Creativity*. New York: Jeremy P. Tarcher/Penguin.

Cameron, J. (2004). *The Sound of Paper: Starting From Scratch*. New York: Jeremy P. Tarcher/Penguin.

Cameron, J. (2005). How to Avoid Making Art (or Anything Else You Enjoy). New York: Penguin Group.

Cameron, J. (2006). *Finding Water: The Art of Perseverance*. New York: William Morrow & Co., Inc..

Campbell, D. (2001). The Mozart Effect® : Tapping the Power of Music to Heal the Body, Strengthen the Mind, and Unlock the Creative Spirit. New York: HarperCollins Publishers, Inc.

Capacchione, L. (1991). Recovery of Your Inner Child: The Highly Acclaimed Method for Liberating Your Inner Self. New York: Simon and Schuster/Fireside.

Clegg, B. & Birch, P. (1999). *Instant Creativity: Change the Way You Work Now!* Sterling,Vermont: Stylus Publishing Inc.

Crockett, T. (2000). The Artist Inside: A Spiritual Guide to Cultivating Your Creative Self. New York: Broadway Books.

Crowley, V. & Crowley, C. (2001). *Free Your Creative Spirit*. Cincinnati, Ohio: Walking Stick Press.

Davis, G.A. (2004). *Creativity Is Forever.* (5th Ed.) Dubuque, Iowa: Kendall/Hunt Publishing Company.

Ealy, C. D. (1995). *The Woman's Book of Creativity*. Hillsboro, Oregon: Beyond Words Publishing, Inc.

Fox, J. (1995). Finding What You Didn't Lose: Expressing Your Truth and Creativity through Poem-Making. New York: G.P. Putnam's Sons.

Gold, A. (1998). Painting from the Source: Awakening the Artist's Soul in Everyone. New York: HarperCollins Publishers, Inc.

Golden, B. (2007). *Unlock Your Creative Genius*. Amherst, New York: Prometheus Books.

Gregory, D. (2006). The Creative License: Giving Yourself Permission to Be the Artist You Truly Are. New York: Hyperion.

Harman, W. & Rheingold, H. (1984). *Higher Creativity: Liberating the Unconscious for Breakthrough Insights.* New York: Jeremy P. Tarcher/Penguin.

Higgins, J.M. (1997). *Escape From the Maze: 9 Steps to Personal Creativity*. Winter Park, FL: New Management Publishing Company.

Leland, N. (2006). The New Creative Artist: A Guide to Developing Your Creative Spirit. Cincinnati, Ohio: North Light Books.

Leonard, L.S. (2000). The Call to Create: Celebrating Acts of Imagination. New York: Harmony Books.

Maisel, E. (2000). The Creativity Book: A Year's Worth of Inspiration and Guidance. New York: Jeremy P. Tarcher/Putnam

Maisel, E. (2004). *Everyday Creative: 30 Ways to Wake Up Your Inner Artist.* York Beach, ME: Red Wheel/Weiser, LLC.

Mindell, A. (2005). *The Dreaming Source of Creativity.* Portland, Oregon: Lao Tse Press.

Montello, L. (2002). Essential Musical Intelligence: Using Music as Your Path to Healing, Creativity, and Radiant Wholeness. Wheaton, Illinois: Quest Books.

Phillips, J. (1997). *Marry Your Muse: Making a Lasting Commitment to Your Creativity.* Wheaton, Illinois: The Theosophical Publishing House.

Rasberry, S. & Selwyn, P. (1995). Living Your Life Out Loud: How to Unlock Your Creativity and Unleash Your Joy. New York: Pocket Books.

Raudsepp, E. (1981). How Creative Are You?: A Fun Program for Measuring and Expanding Your Creative Potential. New York: Perigee Books.

Tonay, V. (2006). The Creative Dreamer: Using Your Dreams to Unlock Your Creativity. Berkeley, California: Celestial Arts.

Zimmerman, B. (2007). Doodles and Daydreams: Your Passport for Becoming an Escape Artist. Layton, Utah: Gibbs Smith, Publisher.

SITES WEB

http://www.creativity-portal.com/bc/douglas.eby/

http://www.nitaleland.com/articles/blocks.htm

http://www.inspiremethursday.com/

http://www.dannygregory.com/

SCIENCES

Christal Films/Buena Vista International Film Production [France]/ Canal + . Luc Jacquet (Director). Yves Darondeau, Christophe Lioud & Emmanuel Priou (Producers). (2005).*March of the Penguins*. [Film].

Walt Disney/Spyglass Entertainment/Mandeville Films. Frank Marshall (Director). David Hoberman & Patrick Crowley (Producers). (2006). *8 Below*. [Film].

Warner Home Video. George Miller, Warren Coleman & Judy Morris (Directors). Bruce Berman & Graham Burke (Executive Producers). (2006). *Happy Feet*. [Film].

University of Alberta

Library Release Form

Name of Author : Donna Fraser

Title of the Research Project: Vers la voix : La pédagogie du dialogue en immersion française

Degree: Maîtrise en sciences de l'éducation – Études en langues et culture

Year this Degree Granted: 2008

University of Alberta

Vers la voix : La pédagogie du dialogue en immersion française

par

Donna Fraser

Activité de synthèse soumise à
la Faculty of Graduate Studies and Research
en vue de l'obtention du diplôme de
Maîtrise en sciences de l'éducation – Études en langue et culture

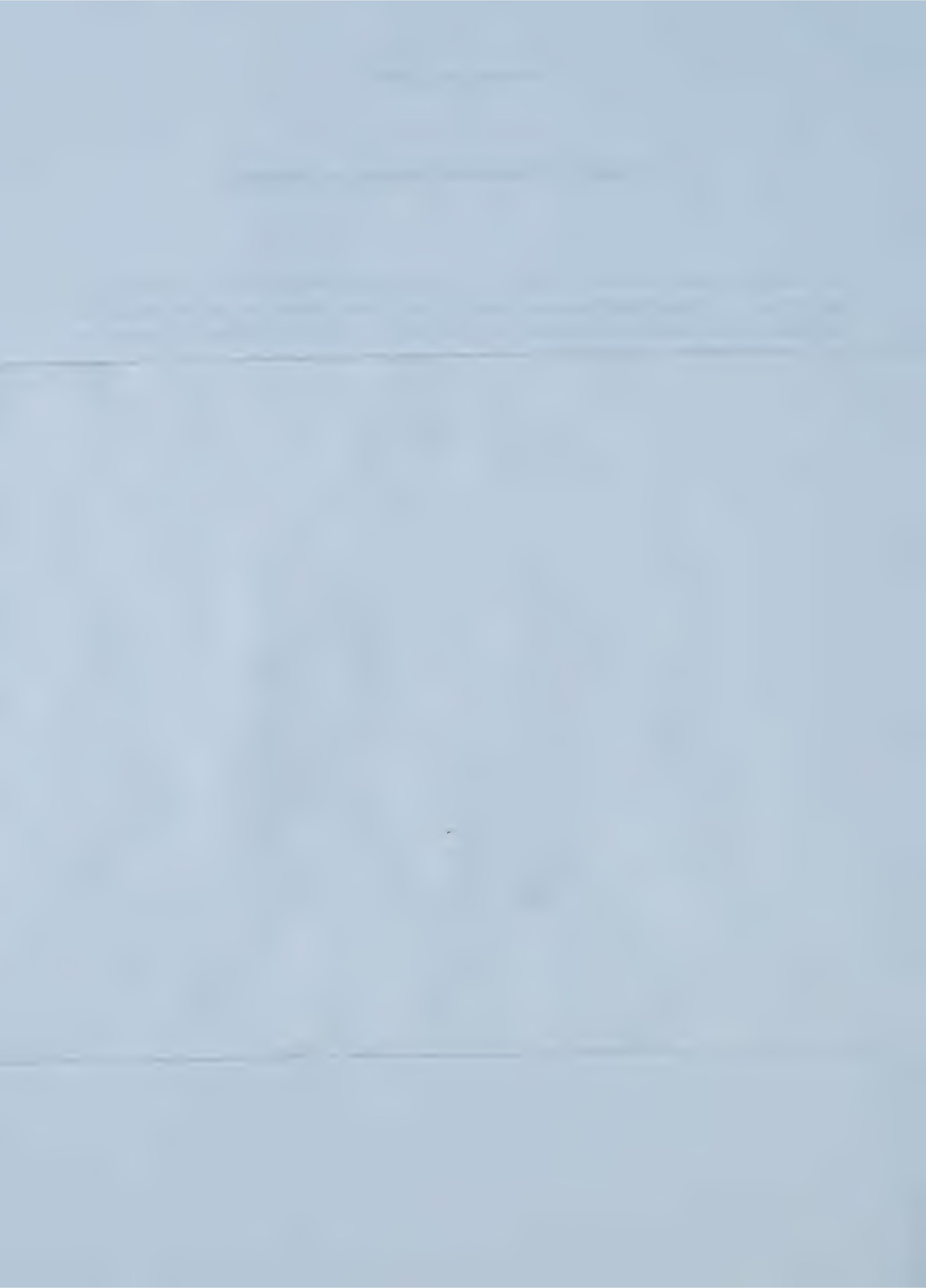
Faculté Saint-Jean
Edmonton, Alberta

Automne 2008

University of Alberta

Faculty of Graduate Studies and Research

Je, soussigné, certifie avoir lu l'activité de synthèse intitulée *Vers la voix : La pédagogie du dialogue en immersion française*, présentée par *Donna Fraser* en vue de l'obtention du diplôme de Maîtrise en sciences de l'éducation - Études en langue et culture, et recommande qu'elle soit acceptée par la Faculté des études supérieures.



ABSTRACT

This paper looks at the phenomenon of oral competency in French Immersion students. In particular, fluency and confidence in the French language is examined. The first section of the paper presents a review of the literature regarding the role of oral language in second language learning as well as its role in learning in general. The second section presents a pedagogical intervention that would respond to the current needs of students in secondary French Immersion programs. This pedagogy would give French Immersion students the opportunity to discover their voices in their second language, and thereby enable them to speak with confidence when speaking in French.

RÉSUMÉ

Ce travail examine la question de la compétence orale en français des apprenants en immersion au deuxième cycle du secondaire. En particulier l'aisance dans la langue française est examinée. La première partie de ce document fournit une revue de la littérature qui traite du rôle de la langue orale dans l'apprentissage d'une langue seconde ainsi que dans l'apprentissage en générale. La deuxième partie du travail présente une proposition d'intervention pédagogique qui répondrait aux besoins actuels des apprenants du programme d'immersion au secondaire du deuxième cycle. C'est une pédagogie qui permettrait aux élèves en immersion de découvrir leur voix dans leur deuxième langue, et ainsi leur aider à s'exprimer avec confiance en français.

DÉDICACE

Je dédie cette recherche à mes filles, Neala et Margaret, qui sont venues au monde pendant mes études.

REMERCIEMENTS

J'aimerais remercier ma chère amie et collègue, Sylvie Monfette, qui m'a donné l'inspiration et la confiance de débuter une maîtrise dans ma deuxième langue.

TABLE DES MATIERES

LISTE DES TABLEAUX 8

INTRODUCTION 10

PREMIERE PARTIE
LA VOIX, L'INTERACTION SOCIALE ET L'APPRENTISSAGE D'UNE LANGUE 11

DEUXIEME PARTIE
LA PÉDAGOGIE DU DIALOGUE 21

CONCLUSION 44

REFERENCES 45

LISTE DES TABLEAUX

1. **Tableau I : Discussion traditionnelle vs. le dialogue** **22**

2. **Tableau II : Types de questions à poser dans un dialogue** **25**

3. **Tableau III : Activités de préparation en vue du dialogue** **32**

4. **Tableau IV : Activités de l'ouverture du dialogue** **34**

5. **Tableau V : Questions qui aident à maintenir le dialogue** **37**

6. **Tableau VI : Activités de réinvestissement après le dialogue** **39**

7. **Tableau VII : Méthodes d'évaluation informelle du dialogue** **41**

8. **Tableau VIII : Éléments de l'évaluation formelle du dialogue** **43**

A traditional homily tells us that fish would be the least likely creatures to ever become aware of water. For those of us who teach, talk surrounds us and it also constitutes our primary mode of action. It is our medium, our atmosphere, and also our substance. And it is therefore invisible to us most of the time. Because talk is invisible to us, we rarely treat it as a matter of deliberate concern for teaching and learning.

-Rubin, 1990, p.5

Introduction

Enseignante au secondaire du deuxième cycle en immersion française depuis dix ans, mes expériences ont mis en lumière une réalité assez perplexe. À la fin de leurs études en immersion, les élèves ont toujours beaucoup de difficulté à s'exprimer avec aisance dans leur langue seconde, le français. Ce travail a comme but d'explorer le phénomène de la compétence orale du français en immersion, en particulier l'aisance dans la langue française. Ce projet vise à proposer une démarche qui pourrait inviter les

élèves à utiliser la langue de façon naturelle et pertinente dans un contexte d'apprentissage au secondaire. La notion de la pédagogie du dialogue sera présentée comme une intervention pédagogique possible qui permettrait aux élèves en immersion de *découvrir leur voix* dans leur deuxième langue; c'est-à-dire, de découvrir la parole juste et la capacité de s'exprimer clairement avec confiance en français.

La première partie de ce projet présentera une élaboration du rôle fondamental que joue la voix dans l'expérience scolaire, dans l'apprentissage et surtout dans un programme d'immersion française. Comme point de départ, une définition de la voix sera établie. Ensuite un survol de la recherche sur l'interaction et langue seconde sera présenté. Cette recherche montrera le rôle important que joue la voix dans un programme d'immersion française. Finalement, le rôle de l'interaction dans l'apprentissage sera examiné selon une perspective sociolinguistique. L'ensemble de cette recherche servira donc du fondement de ce qui sera élaboré dans la deuxième partie du projet : *la pédagogie du dialogue.*

Première Partie : La voix, l'interaction sociale et l'apprentissage d'une langue

---

La voix : vers une définition

« Students acquire a sense of significance from doing significant things…When students meet, make decisions, and solve problems regarding carefully chosen works, they reflect on important values…They then get the message that their voices count…and gain a sense of belonging and active participation in their community »

-Alfi Kohn (1994).

Au centre de chaque individu, il existe ce qui est l'essentiel de son être : sa voix.

Selon Britzman (1990)

> Voice is meaning that resides in the individual and enables that individual to participate in a community…the struggle for voice begins when a person attempts to communicate meaning to someone else. Finding the words, speaking for oneself, and feeling heard by others are all a part of this process (dans Clandinin, 1990 p.19).

Découvrir sa voix donc, c'est découvrir ses mots et sa capacité de communiquer; c'est découvrir son rôle dans sa communauté; c'est découvrir son courage et sa confiance. Découvrir sa voix, c'est se découvrir. Sans cette voix, il serait difficile pour l'individu de se sentir vital. Sexton (1994) affirme que: « Voice implies that a person has input ownership and influence…. student voice occurs in learning, as long as students are asked and are asking real questions, while giving and getting real answers that are listened to and sometimes acted upon » (¶1). Sans cette voix, comment l'étudiant serait-il capable de participer de façon significative dans sa communauté ? Il me semble que la découverte de sa voix, et donc la découverte de soi, devrait être au cœur du projet éducatif, surtout dans un programme de langue seconde. D'ailleurs, la découverte de la voix est primordiale dans une société démocratique qui vise au maintien d'une société juste et au bien être collectif. Il faut donc aider nos jeunes à la découvrir.

La voix et l'apprentissage de la langue seconde : le rôle primordial de l'interaction en immersion française

« L'enseignant ou l'enseignante en immersion doit laisser une très grand place aux activités favorisant l'interaction, la négociation du sens, en d'autres termes, la communication comme outil principal d'enseignement et d'apprentissage d'une langue seconde…ce qui donne aux apprenants plusieurs occasions variées de produire un « output » riche dans la langue seconde »

-Tardiff, 1994.

Conçu à Saint Lambert, au Québec en 1965, le programme d'immersion française au Canada est un des programmes de langue seconde le plus étudié au Canada. Netten et Germain (2004) avancent que « the immersion program has received considerable resources and research attention; it is claimed that the program is the most studied of any educational innovation » (p.275). Netten et Germain (2004) affirment aussi que, malgré certaines limitations, le programme d'immersion est le moyen le plus efficace à développer les capacités de communication en français dans le contexte de l'école.

Qu'est-ce qui explique le succès du programme d'immersion au Canada ? Dans un programme d'immersion, la langue française est enseignée dans un contexte, à travers les matières telles que les mathématiques, les études sociales et la littérature française. Comme l'explique Lentz (1994), « le principe fondateur même de l'immersion…veut que la langue seconde y soit à la fois objet et véhicule d'apprentissage » (p.17). Lapkin, Swain et Argue (1983) disent que dans un programme d'immersion, le processus de l'apprentissage de la langue seconde serait semblable à celui de la langue première :

> In the French immersion program, students and teacher would speak only French to each other…thus one could learn a second language much as one had learned one's mother tongue: first by simply learning to communicate with others, an then by using one's new language skills to find out about a variety of different subjects (p.4).

La recherche de Krashen (1981), qui a fait la distinction entre l'acquisition et l'apprentissage, a fortement influencé les croyances sur l'apprentissage des langues, et elle est même le fondement de la pédagogie de l'immersion (Mandin & Desrochers, 2002). Selon Krashen (1981), la langue devrait être *acquise* au lieu d'être *apprise* de manière formelle. Son hypothèse de « l'input » avance que c'est la compréhension, dit « l'input », et pas la production, dit « l'output », qui est responsable du développement

langagier. Plus spécifiquement, il dit qu'afin d'acquérir la langue, il faut que « l'input » soit compréhensible et un peu plus avancé que le niveau de compréhension de *l'acquéreur*, et que celui-ci soit ouvert à cet « input » et alors capable de le maintenir. L'immersion française vise donc à créer un milieu d'apprentissage qui fournit un «input » riche aux apprenants.

Malgré le fait que les apprenants dans un programme d'immersion reçoivent une quantité élevée « d'input » riche, il existe toujours des lacunes dans ce programme, surtout au niveau de la production, dite « l'output ». Swain (2001) dit que sa recherche en immersion suggère que « l'input » compréhensible n'est pas suffisant :

> in spite of the input-rich, communicatively-oriented classrooms that students participated in, the students did not develop native like proficiency in French…immersion students are able to understand much of what they hear and read in the target language….however …even at intermediate and higher grade levels they often do so with non-target-like morphology, syntax and discourse patterns (p.46).

Swain (2001) avance que le processus nécessaire pour la production langagière peut être très différent que celui nécessaire pour la compréhension langagière. Elle dit que « output…would seem to have a potentially significant role in the development of syntax and morphology, a role that underlies the functions that output may have in the learning of a second language » (p.48). Dans son hypothèse de « l'output », elle argumente que « l'output » a trois fonctions importantes : qu'il amène l'apprenant à remarquer, à expérimenter, et à réfléchir. Swain explique que pendant que l'apprenant traite uniquement de l'input, il ne nécessite pas toujours une connaissance de tous les éléments de la langue afin de comprendre le contenu. Pourtant, au moment où il faut produire de « l'output », l'apprenant peut *remarquer* qu'il existe un écart linguistique entre ce qu'il veut communiquer et sa capacité de le communiquer. En essayant cette communication,

l'apprenant *expérimente* ses hypothèses à propos de l'organisation de la langue. Ensuite, à travers cet « output » et l'interaction qui en résulte, l'apprenant peut *réfléchir* et enfin modifier son emploi de la langue.

Dans son rapport sur l'immersion, Cummins (2000) annonce qu'il existe deux grandes problématiques quant aux programmes d'immersion au Canada de nos jours, la première étant la production orale et écrite chez les apprenants : « with respect to French skills, students' receptive skills in French are better developed (in relation to native speaker norms) than are their expressive skills….The gap is particularly evident in grammatical aspects of the language…. » (¶ 4). Donc, une des questions qui persistent c'est *pourquoi les apprenants en immersion ne communiquent-ils pas de manière efficace dans leur deuxième langue ?.* Cummins (2000) suggère que ce soit à cause du manque d'interaction avec les francophones dans les programmes d'immersion qu'il existe cet écart entre la compréhension et la production. De plus, il propose que le problème pourrait être relié à la pédagogie de la salle de classe en immersion :

> Observation of teacher-student interaction in early French immersion suggests that many of these classrooms have tended to be highly teacher-centred or "transmission-oriented". In other words, teachers have focused on transmitting the curriculum in such a way that students have had minimal opportunities to use oral or written French for creative or problem-solving activities (¶ 10).

Harley, Allen, Cummins et Swain (1990) sont d'accord que la pédagogie en forme de cours magistral empêcherait la communication nécessaire dans un programme d'immersion : « in a typical content oriented classroom, the teacher does most of the talking ; unless provision is specifically made, there may be little opportunity for students to produce sustained discourse » (p.247). Swain (2001) explique les observations de la

recherche sur la quantité de « output » en immersion: « …immersion students, who rarely spoke French outside the classroom context, were also speaking relatively infrequently in French class » (p.47). Elle ajoute que, cinquante pourcent du temps, « l'output » de ces apprenants ne comprenait qu'un ou deux mots. Tarone et Swain (1995) suggèrent aussi que les apprenants plus âgés n'ont pas les structures langagières qui leur permettent de communiquer entre eux de la manière qu'ils voudraient le faire, et que comme résultat il y a deux types de communication dans la classe : « the result is a kind of diglossia in which L2 is used for institutional and academic purposes and the L1 vernacular is used for peer social interactions » (p.173).

Donc, comment la pédagogie en immersion française doit-elle se transformer afin de mieux atteindre son objectif du bilinguisme équilibré[1] ? Swain argumente que « students should get more opportunities…for sustained oral use of the target language » (p.47). Netten (1994), témoigne du fait que

> plus l'élève est impliqué dans des actes de communication qui ont de l'importance et de l'intérêt pour lui, mieux il progresse dans son apprentissage de la langue…pendant ces actes de communication il faut faire manipuler la langue-cible aux élèves…afin de les forcer à être plus conscients de la langue qu'ils utilisent (p.18).

Genesee (1995) va encore plus loin en disant qu'il faut non seulement une communication, mais il faut un contexte significatif pour que l'apprentissage ait lieu: « language is acquired most effectively when it is learned for communication in meaningful and significant situations…immersion students need regular opportunities to hold extended conversations in order to be able to further develop the immersion language » (dans Punchard, 2002, p.2). Tout comme Genessee, Brown (1991) et McLaughlin (1987) ont surligné que l'interaction offre à l'apprenant l'occasion de

[1] Le bilinguisme équilibré concerne un individu qui a des compétences équivalentes dans les deux langues



pratiquer les éléments de la structure de la langue cible et donc l'amène à l'automaticité langagière (dans Verplaetse, 2000). Verplaetse explique aussi que l'interaction dans la langue cible fournit aux apprenants l'occasion de négocier le sens, ce qui augmente la probabilité de compréhension de « l'input » dans la langue cible (Gass & Varonis, 1985; Pica, 1994; Pica, Doughty, & Young, 1986).

Selon Damhuis (2000) les hypothèses de « l'input » et de « l'output » ne doivent pas être considérées opposées, mais plutôt complémentaires : « on one hand, interaction needs to offer learners the necessary input : What interlocuters say to learners serves as a model of the target language.... On the other hand, interaction needs to offer learners opportunities to use the language themselves....» (p.244). Lyster (1994) avance que « la production joue un rôle aussi important dans l'apprentissage d'une langue seconde que la compréhension....il faudrait mettre l'accent davantage sur la production langagière des élèves...[mais] il ne s'agit pas d'une production langagière sans rétroaction » (p.23).

Une pédagogie fondée sur l'interaction est décrite dans Skehan (2003) comme l'enseignement basé sur les tâches d'apprentissage. Bygate, Skehan and Swain (2001) donnent la définition suivante du mot tâche « a task is an activity which requires learners to use language, with emphasis on meaning, to attain an objective » (p.3). Selon Nakahama, Tyler, et Van Lier (2001), la tâche de discussion serait plus efficace que d'autres en fournissant aux apprenants l'occasion d'interagir de manière signifiante « the discussion task provides many learning opportunities, with this advantage arising from what might be termed the greater depth of the interaction, and facilitation for extended turns » (dans Skehan, 2003, p.5). Samuda (2001) propose une piste pédagogique qui

comprendrait trois étapes dont l'input, le traitement de l'input et finalement la consolidation et la réflexion (dans Skehan, 2003). Dans son modèle instructionnel B-SLIM (Bilash's Seond Language Instructional Model), Bilash (2003) propose une pédagogie semblable à celle de Samuda (2001), où elle souligne l'importance de l'input, le traitement de l'input et ensuite l'output. En ce qui concerne l'output, Bilash explique que « [output activities] should call upon students' creativity and appeal to their personal interests and choices. In other words, output activities should be integrative, creative, personal, spontaneous (develop automaticity) » (p.9). L'output devrait avoir une place importante dans la pédagogie en l'immersion.

Il est évident alors, que la production orale en immersion est un élément important du programme qui nécessite plus d'attention. Le programme a plus du succès quant à la compréhension et il faut que les élèves en immersion aient davantage l'occasion de pratiquer leur français oral, et en ce faisant, de développer leur voix dans leur langue seconde.

Vers une pédagogie du dialogue : L'interaction sociale et l'apprentissage

« When children learn language, they are not simply engaging in one type of learning among many; rather, they are learning the foundations of learning itself »

-Halliday (1993, p.3).

Afin de développer une pédagogie, il faut certainement une justification quant au processus de l'apprentissage. Comme l'expliquent Swain et Lapkin (1998) le dialogue est un outil de communication *et* de cognition. Selon eux, « dialogue creates the occasion for language learning and the evidence for it » (p. 320). Le modèle cognitif de

l'apprentissage place *le processus* au centre de l'apprentissage, ce qui implique un rôle central de la part de l'apprenant :

> L'apprentissage est un processus actif et dynamique dans lequel l'apprenant choisit de l'information de l'environnement, l'organise, en fait les liens avec les connaissances antérieurs, garde ce qui est considéré pertinent, l'emploi dans les contextes appropriés, et réfléchit à ses efforts réussis (Chamot & O'Malley, 1994, p. 58).

Selon Vygostky (1978), l'interaction sociale est le véhicule du développement cognitif. Vygostky avançait que le plus que les apprenants auraient l'occasion d'employer la langue afin de communiquer et de construire la signification, le plus grand leur développement de la pensée critique. D'après Punchard (2002) :

> Vygotsky posited that learning and cognition are interrelated processes mediated primarily through language. He described the teaching-learning process as situated within the social interactional space between a learner and a more competent other, be that an adult or a more knowledgeable peer. According to Vygotskian theory, learners co-construct knowledge through social interactions with more knowledgeable conversational partners (p.2).

Wells (1992), voit aussi l'interaction comme une partie centrale de l'apprentissage, puisqu'elle permet de voir les processus mentaux de l'apprenant :

> because reading and writing are essentially mental activities-and therefore unobservable- it is crucial that the adult not only assist the learner to participate in the task, but that he or she also engage with the learner in talk about the text that externalizes in speech the internal mental processes involved in reading or writing (p.31).

Verplaetse (2000) présente quatre fonctions importantes de l'interaction en éducation quant au développement de l'apprenant. Elle dit qu'à travers l'interaction, l'étudiant développe sur le plan social, communicatif, et académique, que l'interaction permet à l'étudiant de participer dans la co-construction du sens au sein d'un groupe, qu'elle détermine son niveau d'appartenance dans son groupe et que l'interaction fournit à

l'apprenant le pratique nécessaire afin de développer la compétence communicative qui permettrait une participation dans les activités académiques plus avancés.

Wells (2000) dit que « Vygotskian theory, or social constructivism as we might call its application to education…calls for an approach to learning and teaching that is both exploratory and collaborative » (p.61). Wells (1992) propose l'entretien collaboratif comme pédagogie efficace puisque « under ideal conditions, [collaborative talk] has the potential for promoting learning that exceeds that of almost any type of talk. It is the ideal mode for the transaction of the learning-teaching relationship » (p.58). Ce genre d'entretien collaboratif, qui sera désigné *le dialogue* dans ce travail, comprend les éléments du dialogue dont l'échange verbal, la collaboration et la coopération, le questionnement, la communication formelle et la communication informelle. Cet auteur propose qu'une pédagogie du dialogue est au cœur de l'éducation : « It is in the talk through which tasks are defined, negotiated and evaluated, and by means of which the students' participation is monitored and assisted, that students and teachers engage in the dialogic co-construction of meaning, which is the essence of education » (p.33). Brookfield et Preskill (2005) décrivent l'importance de ce dialogue dans une société démocratique :

> Discussion at its best exemplifies the democratic process. All participants…have the opportunity to voice a strongly felt view and the obligation to devote every ounce of their attention to each speaker's words. In this mini democracy, all have the right to express themselves as well as the responsibility to create spaces that encourage even the most reluctant speaker to participate (p.3).

Je conclus alors que le dialogue devrait jouer un rôle central dans chaque projet éducatif, dans une salle de classe dite démocratique, et surtout dans une salle de classe où un objectif central est l'apprentissage de la langue seconde. Le but de la première partie

de ce travail était de faire un survol de la recherche qui souligne que le dialogue a une place importante dans l'apprentissage, et dans l'apprentissage de la langue seconde. Je voulais montrer qu'il est nécessaire d'intervenir et de proposer des pistes pédagogiques possibles afin d'améliorer les résultats du programme d'immersion, un programme qui représente la meilleure façon d'apprendre une langue seconde à l'école. L'intervention que je suggère est celle de la pédagogie du dialogue et elle sera examinée en profondeur dans la deuxième partie de ce travail. C'est une pédagogie qui comprend les principes de l'apprentissage actif, du constructivisme social, de la collaboration et du rôle essentiel de la langue orale en langues secondes ainsi qu'en éducation en général. C'est un chemin vers la découverte de la voix en immersion française.

Deuxième Partie :

La pédagogie du dialogue

Vers une définition du dialogue : le dialogue versus la discussion traditionnelle

« In the typical school day as study after study has shown, approximately two-thirds of the time is taken up with speech...[and] two-thirds of the speech that is officially sanctioned is produced by the teacher, so that, as far as any individual is concerned, the proportion of the time that he or she is permitted to speak is only about 1% of the total day. Certainly, therefore, there is a need to rectify this imbalance by bringing about a change in the way in which speaking rights are distributed »

-Wells, 1992, p.73.

Le terme dialogue est employé dans ce travail pour faire référence à un processus verbale qui met l'apprenant au centre de son apprentissage en lui fournissant des occasions multiples de découvrir sa voix au cœur d'une communauté d'apprenants. Afin de bien saisir l'essentiel de cette notion du dialogue, il faut en faire le contraste avec la tradition de la langue parlée dans la salle de classe. Le dialogue varie de manière significative d'une discussion dans une salle de classe traditionnelle et le cours magistral dont parlait Cummins (2000) dans son rapport sur l'immersion. Selon Almasi (1996):

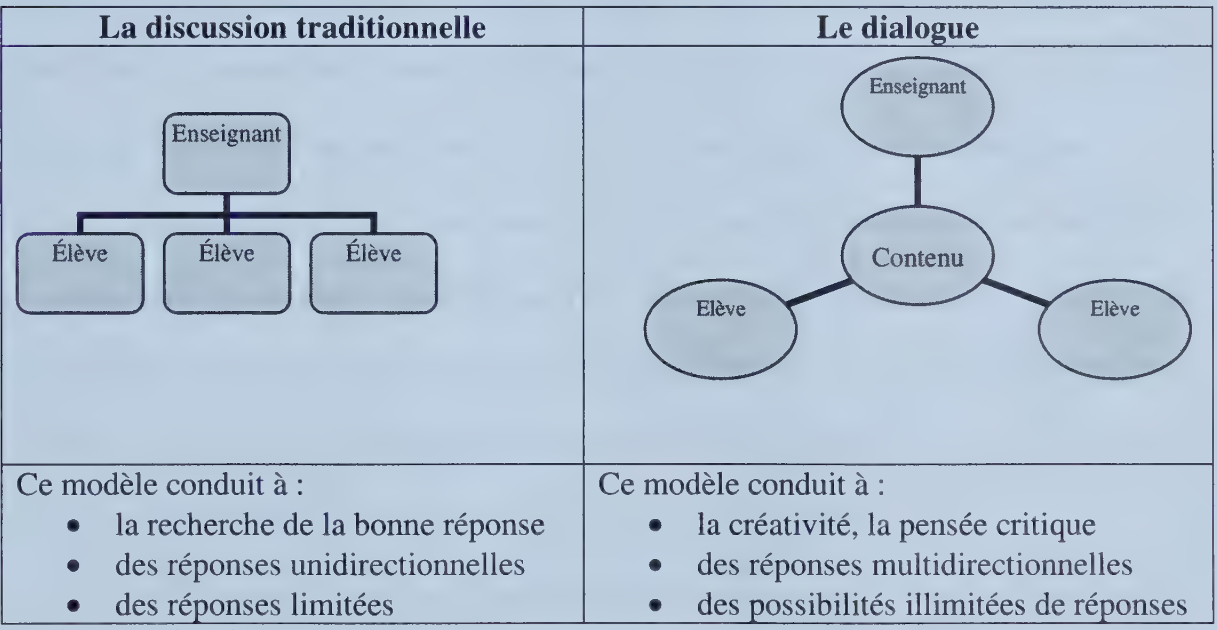
> the interaction patterns that occur between teachers and students in…traditional discussions are dominated by recurring sequences of teacher questions and student answers. The questions asked during these sequences generally ask students to recall what they already know about the literature they have read (p.4).

Le dialogue, c'est un échange d'idées, une interaction, et une construction commune du sens par les apprenants. Le dialogue implique alors l'engagement cognitif où les apprenants sont impliqués dans les conversations au lieu de répondre de manière passive aux questions préconçues par les enseignants. Il existe de nombreuses différences importantes entre la discussion traditionnelle et le dialogue. Giasson (2000) avance que « aujourd'hui, les enseignants sont intéressés à expérimenter des modèles de discussion plus décentralisés, des modèles qui permettent aux idées de circuler plus librement entre les participants » (p.33) (voir Tableau 1). Selon Almasi (1996), la discussion traditionnelle est plus semblable à la récitation que le dialogue puisqu'il n'y a pas de tentative de collaboration dans la construction du sens car les réponses sont déjà connues. Almasi avance qu'une des plus grandes différences entre la récitation et le dialogue dans une classe c'est la notion du lieu du sens, là *où* le sens réside :



In a discussion….as participants gather in social context to exchange thoughts, new understandings and meanings may emerge as participants interact with one another. Thus...meaning resides in the event. In contrast, in a recitation...the teacher becomes the ultimate interpretative authority in the discussion context....meaning is then viewed as being located within the text and can be extracted or realized by students through teacher questioning (p.7).

Tableau 1
La discussion traditionnelle versus le dialogue



La discussion traditionnelle	Le dialogue
Enseignant Élève Élève Élève	Enseignant Contenu Elève Elève
Ce modèle conduit à : • la recherche de la bonne réponse • des réponses unidirectionnelles • des réponses limitées	Ce modèle conduit à : • la créativité, la pensée critique • des réponses multidirectionnelles • des possibilités illimitées de réponses

Tiré et adapté de Giasson, 2000.

Les éléments essentiels de la pédagogie du dialogue

« For children who are learning a second language, more talk may not be particularly beneficial…for an emphasis on spoken language without some further specific purpose in its view, is likely to lead to a focus on mastery of language form for its own sake…unless there is equal emphasis on the content that is being communicated and on the necessary thinking processes »

-Wells, 1992, p.75.



La pédagogie du dialogue, c'est plus qu'une augmentation des activités orales dans un cours de langue. C'est une façon de faire, une philosophie. Hale et City (2006) proposent quatre ingrédients essentiels d'une pédagogie du dialogue : un texte, des questions, des participants et un facilitateur.

1. Le texte

Bien que des conversations efficaces à l'école ne soient pas toujours basées sur des textes, Hale et City (2006) avancent que « using a text anchors the discussion, improves students' reading and interpreting skills, and gives students the opportunity to engage deeply with important texts across disciplines » (p.5). Selon eux, un texte de qualité doit être riche, faire référence aux idées qui méritent la discussion, et doit être original. Les textes ne doivent pas se limiter aux textes écrits, mais peuvent inclure la musique, l'art, et les documents historiques. The National Paideia Center (2002) avance qu'un bon texte à discuter doit inclure un ensemble d'idées et valeurs, être à un niveau de complexité et de défi appropriés pour les participants, avoir rapport au curriculum et aux participants, et avoir un niveau d'ambiguïté approprié (dans Hale et City, 2006).

D'après Wiencek (1996), la disponibilité de la littérature est souvent un facteur qui détermine ce dont on discute dans une discussion littéraire à l'école. Elle affirme que le genre et la qualité des textes devraient jouer un rôle important dans le choix des textes. Elle propose de « commencer avec un genre qui est familier aux élèves et au fur et à mesure qu'ils deviennent confortables dans les discussions, de présenter de nouveaux genres ainsi que d'augmenter le nombre de textes à discuter à la fois, (p.212). Leal (1996) promeut l'emploi des genres variés pour la discussion en avançant que l'emploi des genres variés peut créer des résultats signifiants quant aux interprétations littéraires



des apprenants. Elle propose aussi que les élèves aient l'occasion d'évaluer la littérature à discuter. Bien que les élèves ne soient pas toujours enthousiastes quant aux textes à étudier, Horrowitz et Freeman (1995) ont conclu que « discussions can create a conceptual change about text and can result in a preference for a text that students initially find to be of limited interest or appeal» (dans Gambrell, 1996). Cette recherche suggère que la pédagogie du dialogue puisse augmenter la curiosité des apprenants ainsi que leur préférence et ouverture aux textes.

2. Les questions

Hale et City (2006) proposent que « dans un dialogue, les questions doivent être ouvertes, c'est-à-dire qu'il devrait avoir plusieurs réponses possibles, qu'elles doivent provoquer la réflexion, et qu'elles doivent être claires et facile à comprendre » (p.7). Brookfield et Preskill (2005) avancent que toutes les questions posées dans un dialogue sont imprtantes: « although it is certainly true that the kinds of questions one asks to begin a discussion set an appropriate tone, it is equally true that subsequent questions asked by both the teacher and the students can provide powerful impetus for sustaining discussion » (p.85). Bien que les questions soient un des éléments essentiels d'un dialogue, puisqu'il n'est pas une récitation, les questions sont souvent le résultat des échanges au lieu d'être préconçues. Copeland (2005) avance que les facilitateurs ne peuvent jamais se préparer complètement pour un dialogue quant au questionnement: « a teacher must be able to think on the fly and generate new questions that will tap the reserves of what is being discussed and guide students to deeper and more fruitful levels of dialogue » (p.67). Toutefois, Tableau II présente quatre types de questions identifiées

par Copeland (2005) qui peuvent être préparées avant un dialogue afin de guider la conversation: la question initiale, les questions factuelles, les questions d'interprétation et les questions d'évaluation.

Tableau II

<u>Types de questions à poser dans un dialogue</u>

Type de question	**Description**	**Exemple(s)**
La question initiale	Elle a comme but de centrer les idées des participants et de fournir un point de départ commun du groupe. Elle est spécifique, fondée sur l'opinion, basée sur le message de l'auteur, et capable d'éliciter de nombreuses réponses qui peuvent entrer en conflit.	Quel serait un titre approprié pour ce texte ? Quels sont les mots les plus évocateurs de la première strophe de ce poème ?
Les questions factuelles	Elles demandent une référence ou exemple de l'information spécifique. Elles posent peu de risque, ont une réponse spécifique, et servent à faire sortir un élément spécifique du texte. Elles sont souvent suivies d'une question qui demande de faire quelque chose avec l'information trouvée.	Identifiez une métaphore dans le premier paragraphe.
Les questions d'interprétation	Elles demandent aux participants une explication de ce que l'auteur essaye de communiquer. Il y a de réponses multiples possibles ainsi que des opinions variées à appuyer.	Qu'est-ce que l'auteur essaie de communiquer avec cette métaphore ?

Les questions d'évaluation	Elles demandent aux participants de se distancer du texte et de considérer les implications de ce qui y est décrit. Elles sont aussi ouvertes, et cherchent à stimuler les opinions personnelles. Elles sont souvent posées après une série de questions qui portent moins de risque.	Pourquoi devrait-on considérer cette idée ? Est-ce une idée importante ?

Selon Copeland (2005) « with practice, teachers begin thinking of new questions of each of these types continuously throughout the dialogue, and when a question is posed…students have no way of knowing if it was spontaneously generated or scripted the night before » (p.67).

3. Les participants

Hale et City (2006) proposent que le dialogue soit approprié pour les participants de tous les âges. Ils disent que les participants ont les trois responsabilités suivantes dans une discussion : la préparation, la participation (écouter, réfléchir, parler, et se référer aux textes), et le respect. Giasson (2000) dit que les participants du dialogue jouent des rôles qui sont habituellement réservés à l'enseignant : poser des questions, s'encourager à participer, effectuer des liens afin de faire progresser la discussion, et évaluer les idées des autres. (p.34) Tout comme Giasson, Gambrell (1996) affirme que :

> students tend to participate differently in discussions than in recitations. In a discussion, students tend to assume a multitude of roles that are traditionally reserved for the

> teacher, such as inquisitor, facilitator, and evaluator as well as the more familiar role of respondent (p.7).

Ces rôles reflètent le rôle actif que jouent les élèves dans la construction des connaissances lorsqu'ils négocient des sujets de discussion, réagissent aux idées des paires, facilitent de la discussion, et évaluent des idées des autres dans un dialogue. Certains avancent que les élèves devraient avoir l'occasion de mener et diriger leur propres discussions. McMahon (1996) présente de la recherche qui appuie fortement la notion de la discussion menée par les élèves (p.233). On y trouve Pearson (1993), qui cite la recherche qui démontre que les apprenants peuvent accepter une plus grande responsabilité pour leur propre apprentissage que démontrent les pratiques pédagogiques actuelles. Purves (1990) avance que les élèves peuvent discuter des textes dans les petits groupes de façon autonome étant donné qu'ils ont des lignes directrices, les sujets à discuter ainsi que les tâches spécifiques à accomplir. Cazden (1988) va encore plus loin en proposant que « the only way to change the dominant interactional pattern and the associated roles is to include more peer groups » (dans McMahon, 1996, p.233). Si on accepte ces points de vue, les enseignants doivent fournir un appui approprié pour que ces discussions soient efficaces et ainsi valables pour les apprenants.

4. Le facilitateur

Une des décisions la plus importante de l'enseignant avant d'initier le dialogue comme pédagogie est le rôle qu'il aura comme enseignant. « The teacher's role in discussion ...shifts in comparison to his or her role in a recitation » (Gambrell, 1996, p11). Selon Wells (1992), « we have to reconceptualize [the notion of teaching] as behavior that has as its intention to facilitate the active construction of knowledge by the learner » (p.80). Hale et City (2006) citent les

responsabilités suivantes du facilitateur dans une discussion : la préparation, la participation (écouter, réfléchir, questionner), et le maintien d'un climat de respect et de sécurité. Ils suggèrent qu'avant de pouvoir employer une pédagogie du dialogue, un climat de confiance doit être établi. « The facilitator must create a climate that allows students to share ideas, to hear each other speak, and to challenge each other's ideas » (p.26). Copeland (2005) propose aussi que le facilitateur ait la responsabilité de l'évaluation des individus ainsi que les groupes. Selon Giasson (2000) « mener une discussion en classe est un art, mais, comme dans toute forme d'art, la connaissances de certaines techniques fait augmenter les chances de succès » (p.35). Elle cite la capacité de créer un climat d'écoute, de guider au lieu d'inférer, d'encourager la participation, d'accepter les idées différentes, d'aider ceux qui ont de la difficulté à participer à la discussion, et de faire confiance aux questions des élèves parmi les habilités qu'un enseignant devrait avoir pour mener une discussion efficace. Cairney (1995) présente le rôle de l'enseignant dans la discussion avec le concept de '*scaffolding*', qui est décrit comme « the behavior of any person that is designed to help another person engage in some aspect of learning beyond their actual level of development » (p.175). Cairney propose un ensemble de principes pour guider l'organisation des discussions par les enseignants. Selon lui, l'enseignant doit assurer que l'instruction et le curriculum soient à un niveau au dessus du niveau actuel du développement de l'apprenant, que l' environnement permettrait aux apprenants d'entreprendre des tâches ayant l'appui de l'enseignant et d'autres apprenants, que l'apprentissage serait observé et leur potentiel de développement serait déterminé, que la culture de la classe encourage la création de liens entre le connu et l'inconnu, et que la classe serait considérée une communauté d'apprenants.

Vers un modèle : L'architecture de la pédagogie du dialogue

Le cercle et le dialogue

Une considération importante dans la planification du dialogue est l'organisation de la classe. Selon Ehrman et Dörnyei (1998), « seating arrangements…have a direct bearing on group participation and learning » (p.119). Quant à l'organisation physique des participants, Weincek (1996) propose que « group participants should be seated at the same level, thus affording participants equal status…participants should be able to make eye contact with one another so they can indicate attentiveness by looking at the speaker » (p.215). Dans une salle de classe organisée en rangées qui font face au professeur et au tableau, il est impossible d'éviter une méthode d'enseignement traditionnelle où le professeur joue un rôle dominant dans la communication. Ehrman et Dörnyei (1998) disent que « in the circular structure, communication remains open and is dependant on participation of most members. This position has no predetermined leadership position because it physically includes the leader in the group » (p.295). Le cercle donc peut être un outil efficace pour développer un sens de communauté, pour centrer la discussion autour de la matière, et pour construire des connaissances plus profondes. Néanmoins, comme le suggèrent Brookfield et Preskill (2005), « you don't remove power dynamics from the room merely by changing the seating arrangements….In fact, the circle can be experienced as a mechanism for forced disclosure as much as a chance for people to speak in an authentic voice » (p.78). Pour ces raisons, c'est essentiel de bien préparer les participants avant de commencer un dialogue dans une organisation circulaire. Puisque le nombre de participants dans une discussion peut affecter la qualité du dialogue dans un cercle,

Wiencek et O'Flavahan (1994) suggèrent que « group size should be large enough to ensure diversity of ideas, yet small enough so that each student has an opportunity to fully participate » (dans Gambrell,1996, p.33). Selon Hale et City (2006), une façon de gérer le dialogue en grands groupes, c'est d'organiser les participants en deux cercles : le cercle intérieur et le cercle extérieur. Les participants dans le cercle intérieur participent au dialogue tandis que ceux de l'extérieur écoutent, réfléchissent, et évaluent le dialogue. Une fois le premier dialogue terminé, les participants changent de cercle et un deuxièmement dialogue a lieu.

L'organisation du contenu

Hale et City (2006) suggèrent que « the best [dialogues] have a structure that supports open-ended inquiry » (p.10). Ils proposent un modèle du dialogue qui comprend trois cycles : les activités de préparation du dialogue, le dialogue, et les activités de réinvestissement suite au dialogue.

Le premier cycle : La préparation au dialogue

« Even before a word is spoken in discussion, there's an enormous amount that can be done to prepare students for democratic talk » (Brookfied et Preskill, 2005, p.62). Le but des activités du premier cycle c'est de faire un lien solide entre le dialogue et les autres activités du cours ainsi que la préparation des participants pour la discussion. Hale et City (2006) disent que le premier cycle doit inclure des activités de préparation pour le contenu du dialogue de même que des activités de préparation pour le processus du dialogue. Le Tableau III présente six activités de préparation en vue dù dialogue.

Tableau III

Activités de préparation en vue du dialogue

Activités de préparation au contenu	Source	Description
Assurer un accès aux matériaux	Brookfield et Preskill (2005)	Le facilitateur assurent que tous les participants ont accès aux textes, questions, et toute autre ressource nécessaire avant le dialogue.
Faire une pré lecture des textes	Hale et City (2006)	Les participants lisent le texte afin d'assurer une compréhension littérale. Le facilitateur fournit toute information supplémentaire nécessaire.
Identifier les questions à être répondues	Copeland (2005)	Les participants créent une liste de leurs questions avant le dialogue. Suite au dialogue, ils vérifient les réponses et identifient de nouvelles questions. Ils partagent avec le groupe.
Encourager les perspectives multiples	Copeland (2005)	Les participants identifient une opinion personnelle avant le dialogue sans en discuter avec les paires. Suite au dialogue, ils font une réévaluation de cette opinion.

Activités de préparation au processus	**Source**	**Description**
La création de règlements	Brookfield et Preskill (2005)	En petits groupes, les participants identifient les éléments d'une bonne discussion. Le groupe crée une liste de règlements fondés sur ces éléments. Le groupe partage ces règlements avec la classe, et une liste de règlements de base pour le dialogue principal est développée.
La discussion en petits groupes ou « Buzz groups »	Brookfield et Preskill (2005)	Les apprenants se rencontrent en petits groupes (4 ou 5 membres) avant le dialogue principal. Ils discutent pendant environs dix minutes des éléments variés de la pré lecture (leur compréhension, appréciation, ou les réponses aux questions).

Le deuxième cycle : Le dialogue

Le deuxième cycle représente l'essence de la pédagogie du dialogue. Hale et City (2006) divisent ce deuxième cycle en trois parties : l'ouverture, le dialogue principal, et la fermeture. Chaque partie a un but et un processus spécifique.

L'ouverture

Le but de l'ouverture c'est d'aider les participants à identifier les idées principales du texte en question. Généralement, il y a une question d'ouverture qui « sends participants to the text for an answer, and is a question that all participants can answer »

(Hale et City, 2006, p.12). Le Tableau IV comprend sept exemples d'activités, offertes par Brookfiel & Preskill (2005), qui seraient utiles dans l'ouverture du dialogue.

Tableau IV

<u>Activités de l'ouverture du dialogue</u>

Activités d'ouverture	**Source**	**Description**
Le cercle des voix	Brookfield et Preskill (2005)	Assis dans un cercle, chaque participant partage une réaction initiale au texte ou à la question initiale. Le participant a jusqu'à trois minutes pour s'exprimer avant que le prochain participant parle. Personne ne peut ni interrompre ni offrir des commentaires. Après que tous les participants ont parlé, le groupe peut partager les réactions générales.
Les réponses en cercle	Brookfield et Preskill (2005)	Assis dans un cercle, chaque participant parle d'une question ou d'un sujet pré déterminé par le groupe. Chaque participant a jusqu'à trois minutes pour résumer les commentaires du participant précédent et ensuite doit partager ses propres commentaires en faisant un lien avec celles du participant précédent. Après que tous les participants ont parlé, le groupe peut partager les réactions générales.
Les citations en chapeau	Brookfield et Preskill (2005)	Avant le dialogue, le facilitateur note des citations du texte sur des bouts de papier. Il les place dan un chapeau et demande aux participants d'en choisir un du chapeau. Après quelques minutes pour la réflexion, les participants doivent lire leur citation et en faire un commentaire.
Les énoncés de vérités	Brookfield et Preskill (2005)	En petits groupes, les participants préparent des énoncés qu'ils considèrent vrais à propos des textes qu'ils ont lus. Ces énoncés servent de point de départ d'une discussion en grand groupe.
Les images concrètes	Brookfield et Preskill (2005)	Les participants doivent partager une image ou un évènement du texte qu'il a remarqué.
Les questions générées par les participants	Brookfield et Preskill (2005)	Les participants préparent trois questions sur le texte.

L'expérience personnelle	Brookfield et Preskill (2005)	Les participants partagent une expérience personnelle ou un souvenir qui est reliée quelconque au texte.

Le dialogue principal

« Even when discussion gets off to a good start and seems to have momentum, a variety of circumstances can intervene to bring group talk to a grinding halt » (Brookfield et Preskill, p.83). Une fois le dialogue débuté, le but principal est d'engager le plus grand nombre de participants dans la participation active. McMahon (1996) constate que le facilitateur a un rôle important à jouer quant à la direction de la discussion :

> Since most students' experiences [have] been with school discussions directed by the teacher, expecting them to introduce topics for discussion without assistance might lead to unproductive groups. When deciding for themselves, many students become mired in more traditional topics or begin talking about anything that comes to mind whether related to the text or not (p.236).

Les facilitateurs doivent êtres des modèles de discussion et doivent fournir les élèves avec des instructions spécifiques quant à la nature des réponses acceptables pour le dialogue sur les textes. En particulier, ils promeuvent les liens personnels avec les textes, les éléments littéraires et l'évaluation des textes comme la nature des réponses acceptables dans une discussion (McMahon, 1996, p.237).

Une question importante à se poser comme facilitateur, c'est la question de la participation obligatoire. Est-ce que tous les participants doivent parler pendant le dialogue ? Est - ce une violation de l'esprit démocratique d'obliger la participation ? Brookfield et Preskill (2005) disent que non : « We believe that there are occasions when

it is justifiable to exercise [teacher] power in this way… bell hooks (1994) describes how she requires students to read paragraphs from their journals in class so that no one feels invisible or silenced » (p.81). S'exprimer à l'orale c'est souvent un défi pour certains apprenants, mais c'est un exercice important dans la découverte de sa voix, particulièrement dans l'apprentissage d'une langue seconde.

Brookfield et Preskill (2005) proposent trois procédés qui contribuent à stimuler le dialogue et ainsi à le maintenir : le questionnement, l'écoute, et la réponse. Quant au questionnement, Copeland (2005) offre trois types de questions à poser dans le dialogue principal : les questions factuelles, les questions d'interprétation, et les questions d'évaluation (voir Tableau II pour une description de ces trois types de questions). En addition, Brookfield et Preskill (2005) proposent sept types de questions présentées dans le Tableau V qui peuvent aider à maintenir le dialogue : les questions qui exigent plus de preuve, les questions de clarification, les questions ouvertes, les questions d'extension, les questions hypothétique, les questions de cause et effet, et les questions de synthèses.

Tableau V

<u>Questions qui aident à maintenir le dialogue</u>

Type de question	**Description**	**Exemple(s)**
Les questions qui exigent plus de preuve	Elles sont posées lorsqu'on donne un opinion qui ne semble pas relié au dialogue ou qui semble erroné.	Y a-t-il des preuve de cet opinion dans ce texte ?
Les questions de clarification	Elles donnent aux interlocuteurs l'occasion de développer leurs idées afin que le groupe puisse mieux les comprendre.	Peux-tu nous donner un exemple de ce que tu viens de dire ?

		Peux-tu expliquer ce terme ?
Les questions ouvertes	Elles ont plusieurs réponses possibles et commencent souvent par comment et pourquoi.	Ex. :Comment est notre société semblable à celle décrite dans ce texte ?
Les questions d'extension	Elles poussent les participants à développer les idées des autres.	Y a-t-il un lien entre ce que tu viens de dire et le commentaire du participant X?
Les questions hypothétiques	Elles demandent aux participants de considérer comment un changement de circonstances peut changer ce qui en résulterait.	Comment le texte aurait-il été différent si le personnage principal avait été une femme ?
Les questions de cause et effet	Elles poussent les participants à explorer les liens de cause et effets dans le texte.	Comment les actions du personnage ont-elles influencé la décision finale du juge?
Les questions de synthèses	Elles invitent les participants à faire un résumé ou une synthèse de ce qui est discuté.	Quelles sont deux idées importantes discutées aujourd'hui? Qu'est-ce que vous comprenez mieux suite à notre dialogue?

En ce qui concerne l'écoute pendant le dialogue, « one of [it's] most valuable benefits…is that it increases continuity » (Brookfield et Preskill, 2005, p.90). Ils proposent la désignation des participants à l'écoute pendant le dialogue afin de pratiquer et souligner les habiletés d'écoute. Ces participants ne peuvent pas contribuer leurs propres idées, mais devraient mettre en pratique les sept habiletés suivantes : écouter afin de comprendre au lieu de formuler une réponse, s'efforcer de comprendre avant de réagir, noter les points d'accord et de désaccord dans le groupe, poser les questions de clarification, d'explication et d'extension afin d'approfondir la conversation, oublier les

sentiments des autres quant aux commentaires de l'interlocuteur, être prêt à appuyer l'interlocateur au besoin.

Quant à la réponse pendant le dialogue, « the first and most important thing to be said…is that this is never the sole responsibility of the teacher » (Brookfield et Preskill, 2005, p.95). Ils proposent trois procédés qui encouragent l'interaction entre participants : garder le silence, inviter un participant qui possède un opinion opposé à partager sa perspective, et poser une question qui est directement relié aux commentaires du dernier interlocateur. Peu importe le procédé employé, il faut encourager les participants à participer: « when teachers find ways to be hospitable and inviting, they lay the groundwork for good discussion later on » (Brookfield et Preskill, 2005, p.97).

La fermeture

Hale et City (2006) proposent qu'une question de fermeture devrait être employée à la fin du dialogue qui relie le texte à la réalité des participants. « Although students may be tempted to come out of the text and make these connections earlier in the [dialogue] …the closing question is the opportunity to personalize the text » (p.13). Tout comme la question d'ouverture, cette question devrait être ouverte et avoir plusieurs réponses possibles.

Le troisième cycle : Les activités de réinvestissement et d'évaluation

Hale et City (2006) proposent que « following a [dialogue], the learning that has taken place should be extended through various activities » (p.13). Le Tableau VI comprend des exemples d'activités suggérées comme activités de réinvestissement.

Tableau VI

Activités de réinvestissement après le dialogue

Activité de réinvestissement et source	Description
Réflexion sur le processus du séminaire (Hale et City, 2006)	Les participants réfléchissent individuellement à leur contribution au dialogue. Le facilitateur mène une session de réflexion sur la performance du groupe en examinant les aspects forts de l'activité de même que les aspects à améliorer.
Activités de représentation visuelle (Hale et City, 2006)	Les participants représentent leurs apprentissages du dialogue dans une création artistique ou un jeu de rôle.
Journal de bord (Brookfield et Preskill, 2005)	A l'écrit, les participants répondent brièvement à trois questions : -Qu'est-ce que tu sais après avoir participé au dialogue que tu ne savais pas la semaine dernière ? -Qu'est-ce que tu peux faire après avoir participé au dialogue que tu ne pouvais pas faire la semaine dernière ? -Qu'est-ce que tu pourrais enseigner à quelqu'un après avoir participé au dialogue que tu ne pouvais pas leur enseigner la semaine dernière ?
Création de thèses (Copeland, 2005)	Les participants créent des thèses pour une dissertation littéraire imaginaire sur le texte exploré dans le dialogue.

Hyman (1990) suggère que « feedback is needed from peers and teachers after discussions to help students maintain appropriate discussion behaviors….the purpose of feedback is to encourage improvement of the students' participation in future discussions » (dans Matzano, 1996, p.250). Copeland (2005) décrit trois méthodes d'évaluation informelle utiles pendant le dialogue présentées dans le Tableau VII : le plan du dialogue, la prise des notes et le calcul de la note. Il suggère de ne pas employer plus qu'un type d'évaluation à la fois afin d'assurer une rétroaction de qualité.

Tableau VII

Méthodes d'évaluation informelle du dialogue

Méthode d'évaluation	**Description**	**Avantages et Inconvénients**
Le plan du dialogue	C'est un plan des interactions entre les participants. Les noms des participants sont notés selon leur placement physique dans le cercle. Le facilitateur place le point du crayon à côté du nom du premier interlocuteur et sans l'enlever du papier, suit la conversation en traçant les lignes entre les participants qui parlent.	Avantages : rapide, facile, aide à identifier les comportements qui influencent le dialogue. Inconvénients : pas d'information à propos du contexte et la qualité des interactions.
La prise de notes	C'est un tableau avec deux colonnes. La colonne à gauche contient des informations sur le contenu du dialogue telles que les questions posées, les références au texte, les commentaires spécifiques. La colonne à droit contient deux types d'informations : les observations des comportements des participants tels que la participation, le leadership, la non-participation, et les stratégies employées par les participants afin de découvrir le sens du texte telles que la discussion du symbolisme ou du sens du titre.	Avantages : des notes spécifiques aident à revoir le dialogue, à signaler les comportements des individus à améliorer. Inconvénients : cette méthode prend du temps et c'est difficile à gérer pendant l'écoute du dialogue.

Le calcul de la note	Le nom de tous les participants est noté selon leur placement physique dans le cercle. Un point est accordé aux participants chaque fois qu'ils parlent et des points supplémentaires sont accordés pour les références au texte ou les liens entre idées des autres.	Avantages : rapide, facile à gérer.. Inconvénients : pas d'information à propos du contexte et la qualité des interactions.

Afin d'améliorer la qualité de l'évaluation, Copeland propose de donner des tâches aux participants : « students…can even be assigned the role of scorekeeper or mapmaker before the conversation begins to provide multiple opinions and free the teacher to complete more formal types of assessments » (p.125).

Matzano (1996) constate qu'il faut considérer la qualité de la discussion (ce qui est dit) ainsi que les comportements non verbaux (ce qui est fait) lorsqu'il s'agit de l'évaluation formelle d'une discussion en classe (p.250). En se basant sur la recherche actuelle, elle offre des suggestions pour rendre les élèves plus conscients de leurs interactions dans une discussion. Ces suggestions comprennent la génération des règles de discussion ainsi que les critères d'évaluation par les élèves une foisqu'ils sont à l'aise avec le processus de dialogues, la gérance de la discussion par les élèves, et une session à la fin de la discussion pour réfléchir sur l'efficacité de la discussion face aux exigences établis à l'avance (p.250). Matzano (1996) propose que l'évaluation des discussions doit être multidimensionnelle et suggère les éléments du Tableau VIII à considérer dans l'évaluation de la discussion en classe : les comportements (verbaux et non-verbaux) et les éléments textuels (textes narratifs et textes informatifs).

Tableau VIII

Éléments de l'évaluation formelle du dialogue

Les comportements de discussion	Les éléments textuels à discuter	
	Les textes narratifs	**Les textes informatifs**
Faire des liens avec ses connaissances antérieures	Le choix de titre	Le choix de titre
Eviter les interruptions	Analyse des personnages	L'organisation du texte
Faire le tour de rôles	Analyse de l'intrigue	Le traitement du sujet
Ecouter avant de juger	Analyse des thèmes	La crédibilité de l'auteur
Rester concentré	Analyse des points de vue	L'efficacité des exemples
Explorer en profondeur le sujet de discussion	L'efficacité du dialogue	La clarté du texte
Appuyer les idées avec exemples du texte	L'efficacité de la fin	L'actualité du texte
Clarifier	Analyse du style de l'auteur	L'efficacité des visuels
Reconnaître les idées des autres	Comparaison des textes variés	Le style de l'auteur
Questionner		Comparaisons entre texte et média
Projeter sa voix		
Élargir les idées des autres		
Établir le contacte avec les yeux		

Walker (1996) insiste sur l'auto évaluation des discussions afin d'améliorer l'emploi des stratégies d'apprentissage chez les participants :

> During discussion that promotes self-assessment, students evaluate their literacy development [as] the teacher and students engage in collaborative discussions to establish literacy goals. When only the teacher establishes goals for literacy, students are often unaware of their strategies or how they construct meaning (pp.291,292).

Conclusion

Enseignante depuis plus de dix ans dans le programme d'immersion, je vois la nécessité d'une transformation pédagogique dans le domaine de la production orale dans ce programme. Comme l'a exprimé Wells (1992), il faut plus que simplement

l'augmentation des activités orales dans un cours de langue, il faut mettre un accent sur le contenu ainsi que les processus de la langue orale. Je propose que la pédagogie du dialogue, telle que présentée dans ce travail, soit une piste pédagogique efficace qui permettrait aux apprenants du programme d'immersion française de développer la capacité de s'exprimer avec confiance en français. Ce projet propose que le dialogue varie de manière significative d'une discussion dans une salle de classe traditionnelle, et qu'il offre aux apprenants une occasion de s'exprimer de manière spontanée et naturelle dans une communauté où il'y a un échange d'idées réelles. La pédagogie du dialogue permet une augmentation de « l'output » nécessaire, dont parlait Swain (2001), et fournit l'interaction sociale nécessaire pour apprendre, telle que proposée par Wells (1992). Néanmoins, afin que cette intervention pédagogique soit possible, il faut un engagement réel de la part de l'enseignant à modifier son rôle au sein de la classe. L'enseignant doit donner la parole à ceux qui ont tant besoin de cette expérience afin de développer et découvrir leur voix dans leur langue seconde.

Our teachers come to class, and they talk and they talk,
Til their faces are like peaches,
We don't;
We just sit like cornstalks.

-Cazden, 1976

Références

Almasi, J. (1996). A New View of Discussion. Dans L. Gambrell, & J. Almasi, (Eds.), *Lively Discussion! Fostering Engaged Reading* (2-24).. Newark, Delaware: International Reading Association Inc.

Bilash, O. (2003). Seeing and Using Theory in Second Language Teaching Practice. *Séminaire présenté lors du 8e Institut national de l'ACPI.* Edmonton, AB.



Brookfield, S., & Preskill, S. (2005). *Discussion as a Way of Teaching: Tools and Techniques for Democratic Classrooms*. San Francisco: Jossey-Brass.

Cazden, C., (1976). How knowledge about language helps the classroom teacher-or does it? A personal account. *The Urban Review*, 9, 74-94.

Chamot, A.U., & O'Malley, J. M. (1994). *The CALLA handbook: Implementing the cognitive academic language learning approach*. Reading, MA: Addison-Wesley.

Clandinin, J. (1990). *Learning to Teach Teaching to Learn.* University of Columbia : Teachers College Press.

Copeland, M. (2005). *Socratic Circles: Fostering Critical and Creative Thinking in Middle and High School.* Portland, Maine: Stenhouse Publishers.

Cummins, J. (2000). *Immersion education for the millennium: What we have learned from 30 years of research on second language immersion*. Retrieved 03/11/06 from: http://www.iteachilearn.com/cummins/immersion2000.html

Damhuis, R. (2000). A Different Teacher Role in Language Arts Education: Interaction in a Small Circle with Teacher. Dans J. K. Hall & L. S. Verplaetse (Eds.), *Second and Foreign Language Learning Through Classroom Interaction* (pp.243-264). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.

Ehrman, M., Dörnyei, Z. (1998). *Interpersonal Dynamics in Second Language Education: The Visible and Invisible Classroom.* Thousand Oaks, CA: Sage Publications, Inc.

Gambrell, L. (1996). What Research Reveals About Discussion. Dans L. Gambrell, & J. Almasi, (Eds.), *Lively Discussion! Fostering Engaged Reading.* Newark, Delaware: International Reading Association Inc., 25-35.

Giasson, J. (2000). *Les textes littéraires à l'école*. (Québec) : Gaëtan Morin Editeur Ltée.

Hale, M.S., City, E. A. (2006). *The teacher's guide to leading student-centered discussions: Talking about texts in the classroom.* Thousand Oaks, CA: Corwin Press.

Harley, B., Allen P., Cummins, J., & Swain, M. (Eds.). (1990). *The development of second language proficiency.* England: Cambridge University Press.

Kohn, A. (1994). The Truth About Self-Esteem. *Phi Delta Kappan 76, 4,* 272-283.

Krashen, S. D. (1981). *Principles and Practice in Second Language Acquisition.* London: Prentice-Hall International.

Lapkin, S., Swain, M., Argue, V. (Eds.). (1983). *French Immersion: The Trial Balloon That Flew*. Toronto: OISE Press.

Leal, D. (1996). Transforming Grand Converations into Grand Creations: Using Different Types of Text to Influence Student Discussion. Dans L. Gambrell, & J. Almasi, (Eds.), *Lively Discussion! Fostering Engaged Reading.* Newark, Delaware: International Reading Association Inc., 149-168.

Lentz, F. (1994) Table Ronde. Vers une pédagogie de l'immersion. *Le Journal de L'IMMERSION Journal*, *18,1*, 15-27.

Lyster, R. (1994) Table Ronde. Vers une pédagogie de l'immersion. *Le Journal de L'IMMERSION Journal*, *18,1*, 15-27.

Mandin, L. & Desrochers, C., (2002). Building the Future of French Immersion Programs – A Fine Balance. *Le Journal de L'IMMERSION Journal.* 24, 2, 9-14.

Matzano, J. B. (1996). Discussion: Assessing What Was Said and What Was Done. Dans L. Gambrell, & J. Almasi, (Eds.), *Lively Discussion! Fostering Engaged Reading.* Newark, Delaware: International Reading Association Inc., 250-264.

McMahon, S., (1996). Guiding Student Led Discussion Groups. Dans L. Gambrell, & J. Almasi, (Eds.), *Lively Discussion! Fostering Engaged Reading.* Newark, Delaware: International Reading Association Inc., 224-227.

Netten, J. (1994). Table Ronde. Vers une pédagogie de l'immersion. *Le Journal de L'IMMERSION Journal*, *18,1*, 15-27.

Netten, J. & Germain C. (2004). Theoretical and Research Foundations of Intensive French. *The Canadian Modern Language Review / La Revue canadienne des langues vivantes, 60, 3,* 275-294.

Punchard, I. (2002). Improving Immersion Student Oral Proficiency by Fostering the Use of Extended Discourse. *The ACIE Newsletter,* 6, *1,* 1-8.

Rubin D.L., (1990). Introduction : Ways of Talking aboutTalking and Learning. In S. Hynds & D.L. Rubin (Eds.), *Perspectives on talk and learning*. Urbana, IL: National Council of Teachers of English, 1-20.

Sexston, S. (1999) *Beginning to Listen: Questions & Discoveries about Student Voice. Manitoba School Improvement Program.* Retrieved 11/ 07/ 2003 from the Internet: http://www.sunvalley.ca/msip/10_studentvoice/10_listen.html

Skehan, P. (2003) Task Based Instruction. *Language Teaching, 36,* 1-14.

Swain, M. (2001). Integrating Language and Content Teaching through Collaborative Tasks. *Canadian Modern Language Review, 58, 1,* 44-63.

Tardiff, C. (1994) Table Ronde. Vers une pédagogie de l'immersion. *Le Journal de L'IMMERSION Journal*, *18,1*, 15-27.

Tarone, E. & Swain, M., (1995). A sociolinguistic perspective on second-language use in immersion classrooms [Electronic version]. *The Modern Language Journal, 79,* 166-178.

Verplaetse, L.S. (2000). Mr Wonder-ful: Portrait of a Dialogic Teacher. Dans J. K. Hall & L. S. Verplaetse (Eds.), *Second and Foreign Language Learning Through Classroom Interaction* (221-242). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.

Vygotsky, L. (1978). *Mind in society: The Development of Higher Psychological Processes*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

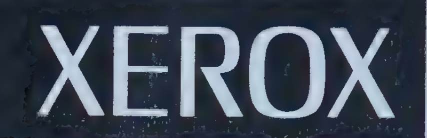
Walker, B.J., (1996). Discussion That Focus on Strategies and Self-Assessment. Dans L. Gambrell, & J. Almasi, (Eds.), *Lively Discussion! Fostering Engaged Reading.* Newark, Delaware: International Reading Association Inc., 286-296.

Wiencek, B.J. (1996). Planning, Initiating, and Sustaining Literature Discussion Groups : The Teacher's Role. Dans L. Gambrell, & J. Almasi, (Eds.), *Lively Discussion! Fostering Engaged Reading.* Newark, Delaware: International Reading Association Inc., 208-223.

Wells, G. (1992). *Constructing Knowledge Together: Classrooms as Centers of Inquiry and Literacy.* Portsmouth, NH: Heinemann Educational Books, Inc.

Wells, G., (2000). Dialogic Inquiry in Education: Building on the Legacy of Vygotsky. Dans C. Lee & P. Smagorinsky (Eds.), *Vygotskian Perspectives on Literacy Research: Constructing Meaning through Collaborative Inquiry* (51-85). England : Cambridge University Press.

Xerox WorkCentre
Error Notice



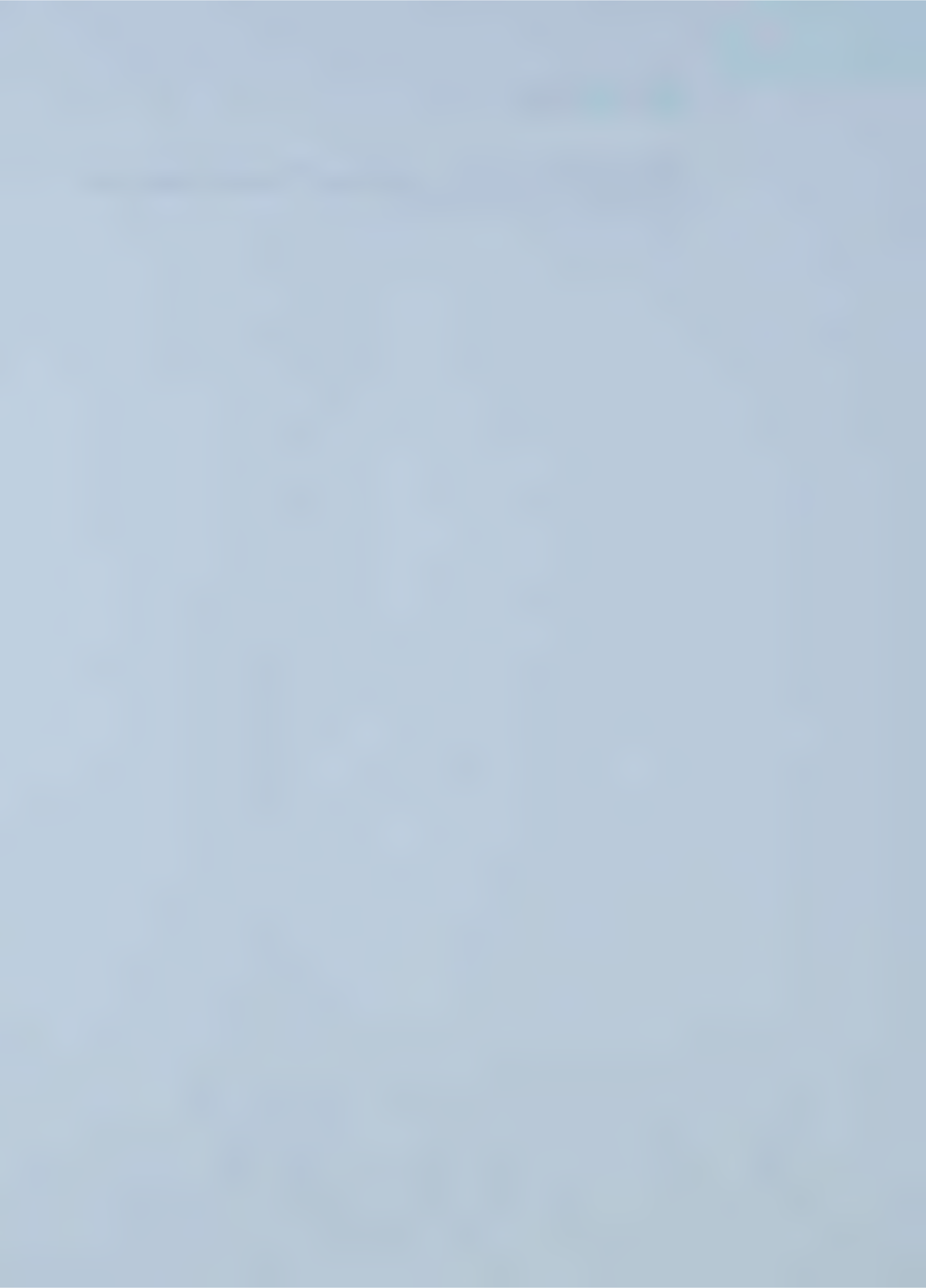
Owner:	Remote User
Document:	Microsoft Word – Donna FraserFinal.doc
Printer:	XeroxLacerte
Date:	07/17/08 03:03 PM

The job was deleted due to invalid user ID.

Remote User

616781

Microsoft Word – Donna FraserFinal.doc
07/17/08 03:04 PM



University of Alberta

Library Release Form

Name of Author : Donna Fraser

Title of the Research Project: Vers la voix : La pédagogie du dialogue en immersion française

Degree: Maîtrise en sciences de l'éducation – Études en langues et culture

Year this Degree Granted: 2008

____

Donna Fraser

1732, 29th Ave. S.W., Calgary, Alberta, T2T 1M7

Date : ____________________

University of Alberta

Vers la voix : La pédagogie du dialogue en immersion française

par

Donna Fraser

Activité de synthèse soumise à
la Faculty of Graduate Studies and Research
en vue de l'obtention du diplôme de
Maîtrise en sciences de l'éducation – Études en langue et culture

Faculté Saint-Jean
Edmonton, Alberta

Automne 2008

University of Alberta

Faculty of Graduate Studies and Research

Je, soussigné, certifie avoir lu l'activité de synthèse intitulée *Vers la voix : La pédagogie du dialogue en immersion française*, présentée par *Donna Fraser* en vue de l'obtention du diplôme de Maîtrise en sciences de l'éducation - Études en langue et culture, et recommande qu'elle soit acceptée par la Faculté des études supérieures.

____

Lucille Mandin, Ph. D.

Date : ______________________

ABSTRACT

This paper looks at the phenomenon of oral competency in French Immersion students. In particular, fluency and confidence in the French language is examined. The first section of the paper presents a review of the literature regarding the role of oral language in second language learning as well as its role in learning in general. The second section presents a pedagogical intervention that would respond to the current needs of students in secondary French Immersion programs. This pedagogy would give French Immersion students the opportunity to discover their voices in their second language, and thereby enable them to speak with confidence when speaking in French.

RÉSUMÉ

Ce travail examine la question de la compétence orale en français des apprenants en immersion au deuxième cycle du secondaire. En particulier l'aisance dans la langue française est examinée. La première partie de ce document fournit une revue de la littérature qui traite du rôle de la langue orale dans l'apprentissage d'une langue seconde ainsi que dans l'apprentissage en générale. La deuxième partie du travail présente une proposition d'intervention pédagogique qui répondrait aux besoins actuels des apprenants du programme d'immersion au secondaire du deuxième cycle. C'est une pédagogie qui permettrait aux élèves en immersion de découvrir leur voix dans leur deuxième langue, et ainsi leur aider à s'exprimer avec confiance en français.

Université d'Ottawa

University of Ottawa

Colloque

Le bilinguisme au sein d'un Canada plurilingue : recherches et incidences

19 et 20 juin 2008

Centre Canadien d'études et de recherche en bilinguisme et aménagement linguistique (CCERBAL)

Colloquium

Bilingualism in a Plurilingual Canada: Research and Implications

une 19 and 20, 2008

anadian Center for Studies nd Research on Bilingualism nd Language Planning CSRBLP)



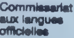
Institut des langues officielles et du bilinguisme (ILOB)

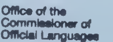
Official Languages and Bilingualism Institute (OLBI)

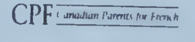
www.ilob.uOttawa.ca

www.olbi.uOttawa.ca













Patrimoine canadien





Conseil de recherches en sciences humaines du Canada

Social Sciences and Humanities Research Council of Canada



University of Alberta

Library Release Form

Name of Author : Clément Muamba

Title of the Research Project : Les enjeux et les défis de l'implantation des Communautés d'Apprentissage Professionnelles en Alberta

Degree : Maitrise en sciences de l'éducation – Études en langues et culture

Year this Degree Granted: 2008

University of Alberta

Les enjeux et les défis de l'implantation des Communautés d'Apprentissage Professionnelles en Alberta

Par

Clément Kabamba Muamba

Activité de synthèse soumise à la Faculty of Graduate Studies and Research en vue de l'obtention du diplôme de
Maitrise en sciences de l'éducation – Études en langues et culture

Campus Saint-Jean

Edmonton, Alberta

Printemps 2008

University of Alberta

Faculty of Graduate Studies and Research

Je soussignée, certifie avoir lu l'activité de synthèse intitulée Les enjeux et les défis de l'implantation des Communautés d'Apprentissage Professionnelles en Alberta, présentée par Clément Kabamba Muamba en vue de l'obtention du diplôme de Maitrise en sciences de l'éducation – Études en langues et culture, et recommande qu'elle soit acceptée par la faculté des études supérieures.



ABSTRACT

The purpose of this study was to examine and analyze the different issues and challenges related to the implementation of Professional Learning Communities in Alberta. Educational reform is never easy. At times, it is so difficult and demanding that those responsible for its implementation are reluctant to do so.

While searching to find out what is happening in Alberta, we discovered that, despite a long tradition of implementing school reforms in this province, teachers now face various significant challenges and issues in their daily work. The latter have a remarkable influence on teachers' jobs and performance. Pressure, the loss of PLC's importance as well as their prescriptive and imposed nature, members' loss of autonomy, stress and conflict are among some of them. The success of this reform depends on the manner in which teachers will overcome these issues.

RÉSUMÉ

Le but de cette étude était d'examiner et d'analyser les différents enjeux et défis liés à l'implantation des Communautés d'Apprentissage Professionnelles en Alberta. Réformer l'enseignement ne se fait jamais facilement. Parfois, c'est tellement difficile et exigeant qu'une réforme peut être boudée par ceux qui ont la responsabilité de l'implanter.

En cherchant à savoir ce qui se passe en Alberta, nous avons découvert que malgré sa longue tradition dans l'implantation des réformes scolaires, la province met les enseignants devant plusieurs défis et enjeux importants dans leur travail de chaque jour. Ceux-ci exercent une influence remarquable sur le travail et le rendement des enseignants. Parmi eux mentionnons la pression, la perte de signification des CAP, le stress, le caractère prescriptif et imposé des CAP, la perte d'autonomie des membres et le conflit. La réussite de cette réforme dépend de la manière dont les enseignants s'y prendront pour les surmonter.

DÉDICACE

Je dédie ce travail à ma femme Alphonsine Tshikunda, à mes sept enfants, Lorraine, Hervé, Alphonsine, Arlène, Benjamin, Naomi et Jacob Muamba, pour avoir accepté mes absences prolongées de la maison et mes continuels déplacements pour des raisons d'études. Que ce travail soit une source d'inspiration et de fierté qui les accompagneront tout au long de leurs études.

Je dédie également ce travail à toutes les personnes qui travaillent pour la justice sociale à travers le monde et parmi lesquels se trouvent des millions d'enseignants qui consacrent leur vie à former l'élite de demain.



REMERCIEMENTS

Mes remerciements s'adressent d'abord à Martine Cavanagh pour avoir accepté de superviser ce travail, ensuite à Françoise Ruban pour avoir accepté de le lire avec Martine, à mon directeur général et à mon directeur d'école, à mes collègues de l'École Westhaven School : France Hamelin, Barb Mazur, Cathy Laborderie, Ivelina Karadjova pour leurs encouragements, leurs conseils, leurs traductions et leurs corrections.

Je remercie également les familles de nos amis Claude Kongolo et Jean Mulumba pour nous avoir offert un toit où reposer nos têtes pendant nos déplacements vers Edmonton pour des raisons d'études.

TABLE DES MATIERES

Page

INTRODUCTION GÉNÉRALE 3

Chapitre I: QU'EST-CE QU'UNE CAP?..7

1.1 De la définition des CAP 7
1.2 Caractéristiques d'une CAP 8
1.3 Étapes d'établissement d'une CAP.. 9
1.5. Principes fondamentaux d'une CAP..10
1.6. L'importance du rôle de l'enseignant 12
1.7. Le rôle de l'administrateur dans l'implantation d'une CAP.........................13

Chapitre 2 : LES CAP EN ALBERTA...16

2.1 Historique générale des CAP 16
2.2 Sur les traces des CAP en Alberta 20
2.3 Les différentes réformes 21
2.4 L'initiative albertaine d'amélioration des écoles (AISI) 22
2.5 La naissance des CAP en Alberta 24
2.5.1 La commission albertaine sur l'apprentissage 24
2.5.2 Professional Learning Communities: An exploration 25
2.6 L'Alberta Teacher's Association et les CAP 26
2.7 La notion de redevabilité en éducation en Alberta 28

Chapitre 3 : LES CAP EN ALBERTA ET LEURS ENJEUX ET DÉFIS 35

3.1 Les enjeux et les défis d'implantation des CAP 35
3.1.1 Une mission, une vision et des valeurs partagées 35
3.1.2 Une Amélioration continue 36
3.1.3 L'apprentissage collaboratif 38

3.1.4 Les administrateurs scolaires de soutien 40
3.1.5 L'apprentissage des élèves 41
3.1.6 Le conflit 41
3.1.7 Le temps 41
3.1.8 L'autonomie 42
3.1.9 Le leadership des enseignants 43
3.1.10 La pression 43
3.1.11 Le caractère prescriptif et imposé 44
3.2 Regard critique sur ces enjeux ou défis 44
3.2.1 Les piliers des CAP selon Dufour et Eaker 45
3.2.2 Le conflit 46
3.2.3 L'autonomie 46
3.2.4 La pression 47
3.2.5 La perte progressive de signification 47

CONCLUSION GÉNÉRALE 49

BIBLIOGRAPHIE...52

INTRODUCTION GENERALE

L'éducation est un processus vieux comme le monde. Elle se définit selon les normes de chaque société, de chaque époque. Elle se donne sous plusieurs formes, formelles et informelles. Elle a comme objectif principal de reproduire la société. Sans éducation, la société serait morte.

En tant que mécanisme de reproduction sociale, l'éducation devient un enjeu très important dans toute société humaine. Cette logique n'échappe pas à notre société albertaine d'où toute l'importance accordée à l'éducation par notre gouvernement provincial, comme d'ailleurs, partout ailleurs à travers le Canada et à travers le monde.

La société en général, et les gouvernements en tant que représentants des peuples, ont la main mise sur le système d'éducation compte tenu de son importance dans la reproduction de la société. Ils ont le pouvoir de légiférer et de donner une direction à l'éducation pour l'amélioration future de la société. En plus du pouvoir de légiférer, ils ont aussi le pouvoir de financer le système d'éducation que la société a voulu public et ouvert à tous pour le bien futur de la société.

En tant qu'organe de financement du système, le gouvernement se doit de rendre des comptes à la société de ce qui a été fait avec l'argent qui a été investi pour l'éducation des futurs adultes. De ce pouvoir de financement, lui en vient un autre, celui d'initier des réformes chaque fois que le besoin se fait sentir. Nous vivons dans une société où le rythme des changements exige des ajustements quasi permanents. La société est donc obligée d'ajuster l'éducation en fonction de la société que ceux d'aujourd'hui seront appelés à gérer ou à affronter dans leur vie future. C'est de là que le gouvernement tire le sens des différentes réformes qu'il propose au système d'éducation actuel.

Une réforme, selon le dictionnaire consiste en un changement qu'on apporte à la structure d'une institution afin de l'améliorer. Les différentes réformes initiées par le gouvernement albertain s'inscrivent dans cette logique d'améliorer le système scolaire provincial.

Ce travail qui s'intitule : les enjeux et les défis de l'implantation des communautés d'apprentissage professionnelles en Alberta se propose d'examiner les différents enjeux et défis entourant l'implantation des communautés d'apprentissage en Alberta. A travers l'analyse de différentes recherches, nous allons ensemble jeter un coup d'œil critique sur les différents enjeux et défis qui se présentent ou se sont présentés dans l'implantation des CAP dans la province.

Selon le dictionnaire, un enjeu se définit comme ce que l'on peut gagner ou perdre dans une entreprise tandis qu'un défi, quant à lui, se définit comme un problème, une difficulté que pose une situation et que l'on doit surmonter. Les deux termes seront employés concomitamment dans ce travail. Mais, dans l'ensemble, je vais privilégier la deuxième signification, c'est-à-dire en tant que difficulté à surmonter.

Une communauté d'apprentissage professionnelle (CAP), quant à elle, se définit, selon Hord (1997), comme un mode de fonctionnement des organisations qui souligne et louange la contribution de chaque personne, encourage le personnel à entreprendre collectivement des activités et des réflexions sur l'élaboration d'une vision partagée de l'école et de l'apprentissage, le développement des capacités, l'identification des enjeux, les techniques de résolution de problèmes et de conflits.

Il n'est pas facile d'introduire une réforme ou un mouvement dans un milieu de travail comme celui de l'enseignement sans s'attendre à des défis plus importants à relever. Les enseignants acceptent-ils facilement l'arrivée d'une énième réforme de l'enseignement sans dire un mot? Quels sont les impacts à court, moyen et long terme de cette implantation sur le déroulement des activités dans la classe, dans l'école et, pourquoi pas dans le district scolaire. Ce nouveau mouvement va-t-il apporter des réponses à toutes les

questions qui restent irrésolues entourant la salle de classe? Voilà autant de questions qui vont entourer notre analyse des différents enjeux de l'implantation des CAP en Alberta. Nous allons également jeter un coup d'œil sur ce que font quelques autres provinces au Canada au sujet de ce mouvement et de son implantation. Les exemples spécifiques de l'Ontario et de la Colombie Britannique seront évoqués à travers quelques rapports écrits par certains chercheurs de ces deux provinces au sujet des CAP et de leurs enjeux et défis dans leur province.

Dans notre premier chapitre, nous allons essayer de définir ce qu'on entend par communautés d'apprentissage professionnelles. La définition sera suivie des caractéristiques d'une communauté d'apprentissage professionnelle et de l'examen de la question de savoir comment établir une communauté d'apprentissage professionnelle. Ces deux points seront suivis à leur tour par les étapes d'établissement d'une CAP. Dufour les identifie par le terme de priorités d'une CAP. Les priorités d'une CAP seront suivies par les principes fondamentaux d'une CAP. Et, en fin de chapitre, nous allons examiner l'importance du rôle de l'enseignant ainsi que celui de l'administration dans l'implantation d'une CAP. Le chapitre va se clôturer par une petite conclusion qui va regrouper les principaux points traités au cours de chapitre. Nous utiliserons l'abréviation CAP pour faire référence au terme Communauté d'Apprentissage Professionnelle.

Le deuxième chapitre traitera des CAP en Alberta. Il va commencer par un historique général des CAP qui va essayer de tracer les origines des CAP dans le système d'éducation nord-américain. Un petit aperçu va nous amener sur les traces des CAP en Alberta. Il sera suivi d'un survol de quelques réformes importantes, tiré à la volée, du système d'éducation albertain. L'initiative albertaine d'amélioration des écoles sera le prochain point traité dans ce chapitre. Il sera suivi de la naissance même des CAP en Alberta qui traitera en sous-points du rapport de la commission albertaine sur l'apprentissage qui donne le feu vert au gouvernement pour que toutes les écoles de la province fonctionnent comme des CAP. Au rapport de la commission s'annexera un autre, plus récent, qui constitue une sorte de suivi sur la voie des CAP. Le point suivant du chapitre traitera de l'attitude de l'ATA face aux CAP en tant que seule association des

enseignants de la province. En particulier, on verra quelle a été son attitude face a l'introduction des CAP dans les écoles de la province. Avant de conclure le chapitre, nous allons faire un dernier détour sur l'une des notions les plus discutées et les plus controversées dans le monde de l'éducation en Alberta et partout ailleurs en Amérique du Nord à savoir la notion de redevabilité.

Le troisième et dernier chapitre va, quant à lui, aborder les différents enjeux et défis qui entourent l'implantation des CAP en Alberta. D'abord, nous ferons un survol de ces enjeux et défis, et les analyseront en nous basant sur les propos de quelques chercheurs que nous avons consultés. Il s'agit entre autre de la mission, de la vision et des valeurs partagées, de l'amélioration continue, de l'apprentissage collaboratif, de l'apprentissage des élèves, du conflit entre les membres, de la pression sur le travail des enseignants, du leadership des enseignants, de leur temps ainsi que du caractère imposé et prescriptif des CAP. Cette analyse sera suivie d'un regard critique sur les enjeux et les défis qui concernent la situation de nos CAP en Alberta. Il s'agit particulièrement d'une mission, d'une vision et des valeurs communes ainsi que du conflit, de l'autonomie, de la pression et enfin de la perte progressive de signification de nos CAP.

Et enfin,viendra un e conclusion générale qui se propose de faire une synthèse de notre recherche. Celle-ci va nous permettre d'identifier des perspectives de recherche futures sur ce sujet qui n'est pas encore assez étudié, surtout en ce qui concerne l'impact de l'implantation des CAP en Alberta.

CHAP. I. QU'EST-CE QU'UNE CAP ?

Ce chapitre se propose d'explorer ce qu'on entend par communauté d'apprentissage professionnelle. Ensuite, il présente les caractéristiques d'une CAP et les étapes pour en établir une ainsi que les conditions d'implantation de celle-ci. En fin de chapitre, les rôles de l'enseignant ainsi que celui de l'administrateur seront examinés.

1.1 De la définition des CAP

I l n'est pas facile de donner une définition d'une CAP qui engloberait tous les aspects de celle-ci. C'est une façon de dire que la CAP est plus large et englobe plusieurs aspects en elle-même. Il semble que c'est seulement en mettant ensemble toutes les pièces séparées que l'on peut réussir à bien définir ce qu'est une CAP. Toutefois, essayer de comprendre ce que les spécialistes en disent nous aide à avancer dans la recherche de la définition et des caractéristiques principales des CAP.

Fullan (2005), cité par Dufour, Eaker et Dufour (2005) souligne que les CAP sont importantes dans les écoles dans la mesure où elles s'ancrent totalement dans l'apprentissage et s'engagent dans une requête sérieuse et une amélioration continue. Elles ont pour but de monter la barre et de réaliser l'apprentissage des élèves en haussant leurs résultats.

Pour sa part, Hord (1997) définit une CAP comme une école dans laquelle les professionnels (administrateurs et enseignants) apprennent et partagent leur apprentissage en vue d'augmenter l'efficacité de leurs élèves, et agissent sur ce que ceux-ci apprennent.

De la longue définition empruntée encore une fois à Hord (1997) par l'association des enseignantes et des enseignants franco-ontariens (2004), il se dégage qu'une CAP est un mode de fonctionnement qui valorise la contribution de chaque membre du groupe, qui encourage des activités collectives, qui veut que les membres partagent une même vision

de l'école et de l'apprentissage, qui permet aux membres d'apprendre constamment et qui permet une collaboration reposant sur un dialogue réfléchi entre membres.

De son côté, C. Berlinger-Gustafson (2001) définit une CAP comme une école où les professionnels s'engagent à venir ensemble pour apprendre dans un milieu qui supporte tous les membres, un milieu riche et stimulant pour tous. De tout ce qui précède, il y a lieu d'essayer de s'avancer et de donner une définition qui recouperait l'ensemble des choses qui ont été dites par ces quelques auteurs ci-haut mentionnés.

Pour moi, une CAP est d'abord une philosophie de l'éducation. Elle consiste à mettre un accent particulier sur l'amélioration de l'apprentissage des élèves. Pour atteindre cet objectif d'amélioration du rendement, les enseignants et les administrateurs scolaires s'engagent dans un processus continuel de remise en question de leurs pratiques et de leur efficacité en vue de les améliorer dans l'intérêt de leurs élèves. L'établissement d'une culture de collaboration ainsi que d'une culture basée sur les résultats des élèves sont des atouts pour ceux qui s'engagent à pratiquer cette philosophie en vue d'améliorer le rendement de tous les partenaires impliqués ou concernés par ce changement.

1.2 Caractéristiques d'une CAP

Plusieurs chercheurs ont regroupé les principales caractéristiques des CAP. Presque tous semblent s'accorder sur le nombre de celles-ci. Pour ma part, j'ai décidé de m'inspirer de la catégorisation de Hord ainsi que de celle de Dufour et Eaker.

Hord (1997) et Dufour et Eaker (2004) évoquent tous cinq caractéristiques principales qui permettent d'identifier une CAP. Elles concernent principalement le leadership dans une CAP, les valeurs et la vision du groupe, l'apprentissage aussi bien des enseignants que celui des élèves en vue de s'améliorer continuellement, ainsi que des conditions de soutien et de collaboration entre les membres de la CAP.

Comme nous pouvons le remarquer, des mots tels des valeurs communes, une vision commune, la collectivité ou des équipes, et le leadership reviennent dans les deux classifications des caractéristiques des CAP.

Toutefois, il convient de se mettre d'accord que tout part d'une relation de confiance entre les élèves, les enseignants et les administrateurs qui se donnent une mission, une vision, des valeurs et des objectifs en commun. Leur destination finale est ce que Dufour et Eaker appellent les « résultats » et que Hord appelle « apprentissage de l'élève et amélioration de l'école. »

Sackney, Walker et Mitchell (2004) ajoutent que les CAP concernent le développement de la capacité personnelle. En tant que telles, leur amélioration se situe à trois niveaux différents, le niveau personnel, le niveau interpersonnel et le niveau de l'organisation, c'est-à-dire l'école, le conseil scolaire, le district. L'accomplissement ou l'atteinte de ces différents niveaux est une caractéristique de la réussite d'une CAP.

1.3 ETAPES POUR L'ÉTABLISSEMENT D'UNE CAP

Plusieurs auteurs proposent différentes manières de s'y prendre pour établir des CAP dans nos écoles. Nous nous inspirons de deux approches que nous avons jugées assez élaborées. Il s'agit de celle de Miller et Garbany ainsi que de celle de Dufour et Eaker.

Miller et Garbany (2005) ainsi que Eaker, Dufour et Dufour (2004) distinguent des étapes qui ne sont pas linéaires dans l'établissement des CAP. Il s'agit entre autres de définir la mission, la vision, les valeurs et les objectifs; de garantir la recherche collective et questionner continuellement ce que l'on fait; de poursuivre un même but en communiquant la mission de l'apprentissage en tenant compte des objectifs à court et à long terme; d'agir et d'essayer tout en s'assurant de bien connaître les principes d'une CAP; de valoriser l'amélioration de nos connaissances et enfin d'exiger des résultats, qui visent l'excellence en s'appuyant sur une planification basée sur la recherche et l'analyse de ces mêmes résultats qu'on cherche à améliorer.

Dufour et Eaker considèrent que ce processus d'établissement d'une CAP est un processus évolutif. Pour y parvenir entièrement, nous avons besoin de prendre des précautions. Nous avons également besoin de nous assurer que tout a été fait pour garantir la réussite des étapes avant d'avancer à la prochaine étape. Qui ne sait pas combien le personnel enseignant est très mobile dans nos écoles ? Combien d'enseignants s'en vont et combien reviennent chaque année scolaire dans une école ?

Compte tenu donc de cette situation de changement continuel dans les écoles, il serait sage et approprié de procéder par étapes pour asseoir la nouvelle culture de l'amélioration dans nos écoles et de l'apprentissage de nos élèves. Au moment où cette culture se sera définitivement installée, les anciens pourront en être les agents de divulgation parmi les nouveaux enseignants qui arrivent chaque début d'année scolaire.

1.4 Principes fondamentaux d'une CAP

Une CAP fonctionne en raison des caractéristiques telles que nous les avons énumérées ci-haut et en suivant les étapes nécessaires à son installation. Il faut cependant noter que, comme nous l'avons aussi mentionné, il faut respecter les habitudes de l'école pour y implanter en douceur une CAP. D'où la pertinence de l'argument de Eaker, Dufour et Dufour (2004) qui suggèrent que tout dirigeant doit avoir à l'esprit les priorités et les principes qu'il doit partager avec son personnel. Un point de vue que je partage personnellement avec eux car plusieurs se posent la question de savoir comment s'y prendre quand on sait que plusieurs choses doivent être faites avant de commencer le travail proprement dit d'une CAP qui se veut réellement sérieuse et qui doit aboutir au succès de l'institution scolaire.

Devant cette multitude de caractéristiques et de principes, regrouper certains d'entre eux en étapes essentielles devient la seule manière d'ouvrir une fenêtre aux sceptiques pour qu'ils s'engagent à relever le défi d'organiser une CAP dans leur école. Dufour, Eaker et Dufour proposent quatre principes qu'ils jugent fondamentaux.

Le premier principe concerne une approche basée sur l'apprentissage.

Les enseignants se penchent sur la mission de l'école qui doit être basée sur l'apprentissage et la réussite des élèves, les méthodes qu'ils utilisent ainsi que la manière de parvenir à atteindre la réussite scolaire des élèves. S'il faut revoir le programme scolaire, ils le font dans l'intérêt de leurs élèves. Ils prennent du temps pour aider ceux qui n'arrivent pas à comprendre la matière dès sa première présentation.

Le deuxième principe parle d'une approche basée sur une culture de collaboration.

La collaboration est essentielle pour un enseignant. L'école doit donc favoriser la naissance d'une culture de collaboration entre les enseignants. Les enseignants doivent former des équipes de collaboration et travailler de façon interdépendante entre eux. L'école doit donner aux enseignants le temps de travailler en équipes pour parvenir à relever des objectifs communs.

Le troisième principe concerne une approche basée sur les résultats.

Avec cette priorité, l'efficacité de l'école sera jugée selon les résultats obtenus par les élèves. Pour mesurer cette efficacité, les enseignants ont besoin d'objectifs qui sont **SMART**, c'est-à-dire qu'ils sont **Spécifiques** et **stratégiques**, **Mesurables**, **Atteignables**, axés sur les **Résultats** et limités dans le **Temps**. Un exemple serait d'augmenter le taux de réussite des élèves d'un certain pourcentage chaque année, pour atteindre l'excellence au bout d'un temps donné.

Le quatrième principe se penche sur une information pertinente fournie au moment opportun.

Il s'agit ici de stratégies de communication de l'information aux élèves en fonction des besoins. Il est question de comparer les performances des élèves d'une classe donnée par rapport à d'autres classes poursuivant le même objectif ou étant soumis au même test.

C'est le cas des tests provinciaux ou autres de ce genre. Comment l'enseignant saura-t-il qu'il a atteint tous ses objectifs? C'est à partir des performances de ses élèves en comparaison aux autres d'une même classe qui ont subi le même test.

Devant cette multitude d'informations pour un début d'une CAP, je trouve très opportun pour le dirigeant qui veut introduire une CAP dans son école de faire des recherches et des études sérieuses de sorte que toutes les étapes, toutes les démarches menant à la CAP soient planifiées à l'avance. Le chemin étant long, il faut donc s'armer de patience et d'habileté pour entraîner le plus de personnes dans son école dans ce long périple qui mène vers l'excellence. Ces différentes situations doivent être présentées dès la première étape de la conception de ce projet et ce, jusqu'à sa réalisation totale et complète.

1.5 L'importance du rôle de l'enseignant

Il serait ingrat de parler des CAP sans faire aucune allusion à ceux qui sont appelés à animer celles-ci dans leurs écoles respectives. Il s'agit bien des enseignants. S'interroger sur l'importance du rôle de l'enseignant dans tout ce processus devient une question naturelle. En effet, l'enseignant a la responsabilité de faire fonctionner sa classe comme une CAP, tel que mandaté par le gouvernement dans le cas de l'Alberta. Boyer (1995), cité par Eaker, Dufour et Dufour (2004), affirme en substance au sujet des enseignants :

> « Une communauté scolaire commence par une vision commune. Elle est soutenue par des enseignants qui, en tant que leaders scolaires, lui donnent inspiration et direction. (…) Les enseignants sont indéniablement le cœur de toute école qui connaît des succès » (p.233).

De son côté, Shulman (1996), cité par Eaker, Dufour et Dufour (2004) abonde dans le même sens que Boyer en affirmant que :

> « L'enseignant est la clé de l'école et doit le demeurer. (…) Aucun ordinateur ne les remplacera, aucune chaîne de télévision ne pourra les donner et les revendre, aucun



programme dicté ne les guidera ni ne les contrôlera, aucun système ne les contournera » (p. 5).

Comme nous venons de le constater, l'enseignant reste le cœur même d'une CAP dans son école. Quand il décide de s'engager dans une CAP, celle-ci prend forme et elle prend vie dans les écoles. Il faudra aussi noter que contrairement aux réformes antérieures qui montraient, dictaient et indiquaient à l'enseignant ce qu'il fallait faire, cette fois-ci, l'enseignant se place au centre de la réforme et doit l'exécuter de son plein gré, sans que quelqu'un vienne lui dicter ce qu'il faut faire. Cela fait une grande différence et encourage les enseignants à s'engager dans cette réforme du système scolaire. L'importance du rôle de l'enseignant est indéniable dans la mesure où nous savons que sans lui, rien ne peut être implanté dans les classes. Ainsi, le fait de le placer au cœur de la réforme est une façon de reconnaître qu'il joue un rôle important dans l'implantation et la survie des CAP dans nos écoles.

1.6 Le rôle de l'administrateur dans l'implantation d'une CAP

Dans une CAP, chaque personne impliquée dans le travail à l'école a un rôle à jouer. Tout le personnel de soutien et les enseignants ainsi que l'administration, au niveau de l'école et au niveau du conseil scolaire, tous ont un rôle à jouer. La réussite de la CAP dépend de la mise en commun des efforts de chacun de ces acteurs. L'administrateur a également un rôle de premier plan à jouer et il ne doit pas être oublié dans tout ce processus.

Répondant à une question sur l'importance du leadership dans une CAP, Robert Eaker dans R. Eaker, R. Dufour et Dufour (2004), soutient que :

> « Nous sommes d'avis que le leadership est le facteur essentiel des CAP (…) Le leadership sert de fil conducteur pour les divers éléments d'une CAP; il les soutient et les entretient. La qualité des résultats d'une communauté d'apprentissage dépend entièrement de la qualité de son leadership. C'est un catalyseur qui fait que la structure fonctionne ou pas » (p100-101).

Et Richard Dufour d'ajouter :

> « Il est clair qu'un leader doit s'assurer que son comportement suit les priorités qu'il professe. En fait, nous avons créé un outil qui permet à un dirigeant d'évaluer rapidement la cohérence entre ses actions et ses paroles. L'outil se base sur l'hypothèse voulant que les membres d'une organisation reconnaissent les priorités d'un leader non pas par ce qu'il dit, mais bien par ce qu'il fait » (p.107).

Gary Marx (2006), d'Eastern Michigan University, mentionne qu'un leader d'une CAP doit avoir une bonne connaissance du programme scolaire, de l'enseignement et de l'évaluation. Il doit optimiser les conditions de réussite, par exemple, en se posant des questions qui doivent inspirer les autres membres du personnel, en créant du temps pour le travail des CAP et en développant la confiance entre les membres du groupe. Il doit stimuler la curiosité intellectuelle et la conversation en encourageant l'exploration et la recherche à travers les lectures et les discussions et montrer l'exemple en étant lui-même impliqué et en prenant des risques. Il doit aussi surveiller et évaluer l'impact en examinant les effets de la CAP sur l'ensemble de l'école et le fonctionnement de différents groupes. Il doit également démontrer de la flexibilité en ajustant ses plans en fonction des besoins qui surgissent. Enfin, il lui faut sans cesse rappeler aux enseignants que le seul objectif de la CAP reste l'apprentissage des élèves.

À la lumière de ce qui précède sur le rôle d'un leader dans une CAP, il y a lieu de voir différemment le rôle de leader qui lui était traditionnellement dévolu. Plusieurs choses sont dites par autant d'auteurs ou groupes d'auteurs pour corroborer ce changement de rôle d'un leader dans une CAP. Quant à moi, j'ai décidé de m'inspirer de ces rôles que je viens de présenter parce qu'ils viennent recouper plusieurs tendances qui représentent ce rôle de leader dans une CAP. Celui-ci ne travaille plus isolé dans son bureau mais il doit travailler en collaboration avec les membres de son personnel pour qui il devient un agent de collaboration, un agent de changement et un animateur du travail qui se fait dans l'école.

En conclusion, ce chapitre a porté principalement sur ce qu'il faut comprendre d'une communauté d'apprentissage professionnelle. Plusieurs définitions ont été données selon quelques chercheurs consultés. Toutefois, il convient de se mettre d'accord sur le fait que certaines caractéristiques ressortent comme étant essentielles à l'identification d'une CAP. Il s'agit entre autres de valeurs communes, de visions communes, de leadership, de collaboration et d'apprentissage. Nous sommes d'accord avec Dufour et Eaker (2004) qui stipulent que le processus d'établissement d'une CAP n'est pas linéaire mais qu'il est plutôt cyclique et évolutif. Il peut commencer par n'importe quelle étape pourvu qu'il y ait un suivi sérieux de ce cycle.

Quant aux principes fondamentaux des CAP, nous avons mentionné qu'il y en a plusieurs mais quatre seulement ont retenu notre attention à cause de leur importance. Il s'agit entre autres d'une approche basée sur l'apprentissage, la collaboration entre les enseignants et les résultats. Il s'agit également d'une approche fondée sur la nécessité de fournir une information pertinente au moment opportun.

L'enseignant lui-même n'a pas été oublié. Nous avons examiné son rôle dans l'implantation des CAP et nous sommes arrivés à la conclusion que celui-ci joue un rôle très important dans la mesure où il est au cœur de l'implantation de la vision commune. C'est donc de lui que dépend le succès ou l'échec d'une CAP.

Quant au rôle de l'administrateur, il n'a pas été négligé. Celui-ci, comme l'affirme Dufour et Eaker (2004), sert de fil conducteur des éléments d'une CAP. Il doit prêcher par l'exemple, il doit être visionnaire et prévoir les conséquences ou les impacts de ses actes a l'avance. Il doit aussi avoir une bonne connaissance du programme scolaire, de l'évaluation et de l'enseignement et travailler en collaboration avec les autres membres du personnel.

CHAPITRE II. LES CAP EN ALBERTA

Ce chapitre va traiter des CAP en Alberta. Il commence par un aperçu historique de la naissance des CAP. Il s'agit d'une naissance dans des conditions de contestation des réformes scolaires. De l'influence de Senge aux mouvements de l'excellence en passant par le mouvement de la restructuration. Ensuite, il sera fait mention du contexte albertain de la naissance des CAP. Mais avant cela, nous allons passer en revue certaines réformes albertaines de l'enseignement depuis l'instauration des tests de rendement en 1982, en passant par l'initiative albertaine d'amélioration des écoles (AISI) et pour terminer par la commission albertaine sur l'apprentissage qui donnera naissance aux CAP en Alberta par le biais de sa recommandation. Un accent particulier sera mis sur la contribution de l'ATA à la naissance des CAP en Alberta.

2.1 HISTORIQUE GÉNÉRAL DES CAP

Dufour et Eak er (2004) mentionnent que depuis de longues années de son existence, l'école a toujours fonctionné comme une institution qui n'était pas ouverte à toute ingérence extérieure. Les enseignants, au sein d'une école, se sont enfermés dans leur salle de classe et n'ont jamais voulu des ingérences d'autres personnes venant d'en dehors de la salle de classe. Les auteurs estiment qu'avec cette attitude de ne pas accepter les personnes extérieures dans leur salle de classe, les différentes réformes du système scolaire, surtout sans le concours des enseignants, étaient d'avance vouées à un échec. Il trouve important de supplier les enseignants; solliciter leur assistance pour essayer des nouvelles réformes dans leur salle de classe.

La gestion des écoles qui est copiée sur celle des entreprises selon Cowans (2005) commence à soulever des inquiétudes parmi les gens. Et pour pallier cette situation, les chercheurs vont proposer une nouvelle démarche dans la gestion scolaire. Pour Dufour et Eaker (2004), ce qu'il faut noter c'est que plusieurs initiatives semblables visant

l'amélioration du système scolaire, américain bien entendu, avant celles-ci étaient vouées à des échecs éclatants. Personne ne semblait plus faire confiance au système scolaire tel qu'il était à cette époque. Plusieurs voix se sont donc élevées pour réclamer des réformes. Tous les partenaires scolaires se sont rendu compte que la qualité de l'enseignement dans les écoles publiques ne répond pas aux attentes de la société. Les chercheurs se sont mis alors à imaginer des moyens pour sortir le système scolaire américain du marasme dans lequel il s'engouffrait. Ils ont cherché également par la même occasion à savoir pourquoi les reformes antérieures ne réussissaient pas à fonctionner dans les différentes institutions scolaires.

C'est ainsi que naitront tour à tour le mouvement de l'excellence dans les années 70 et 80, qui propose d'amener l'excellence dans les écoles; et ensuite le mouvement de la restructuration dans les décennies 80 et 90, qui propose une gestion décentralisée des établissements scolaires. Ce deuxième mouvement semble plus proche du nouveau mouvement qui va naître et qui va se faire appeler les communautés d'apprentissage professionnelles. Il s'en approche dans la mesure où il a prôné l'autonomie des établissements dans la gestion du personnel, l'autonomie dans la gestion des programmes d'études et des budgets des écoles ainsi que la répartition du personnel enseignant en équipes.

Selon S. Thompson, L. Gregg et J. Niska (2004) qui empruntent l'idée de Walker (2002), l'idée des communautés d'apprentissage professionnelles tire son origine du secteur des affaires américain. Celui-ci a cru à un moment que toute organisation peut apprendre de nouvelles choses. Walker lui-même fait remonter les origines des CAP plus loin dans le temps :

> « Les racines du concept d'une communauté des leaders sont aussi lointaines que celles d'une communauté des apprenants. Le travail de Mary Follett (1924) sur le mouvement des relations humaines en affaires a conduit vers les moyens

démocratiques mis en place sur le lieu de travail. (…) il a également conduit à Burn (1978) sur le leadership transformationnel. (…) il a aussi influencé les notions de qualité totale et une organisation d'apprentissage de Senge dans Fifth Discipline. »

Le livre de Senge publié en 1990 a constitué une étape déterminante dans la naissance des CAP dans la mesure où il présente les cinq disciplines qui constituent le fondement même des CAP et qui dictent aux CAP leurs lignes directrices. Sans prétendre faire un résumé exhaustif des cinq disciplines de Senge, essayons de voir en quoi elles consistent en s'inspirant des idées empruntées à Thompson, Gregg et Niska (2004). La première discipline, qui s'appelle système de pensées, se définit comme un corps de connaissances et d'instruments qui nous aident à voir les modèles fondamentaux et comment ils peuvent être changés.

La deuxième discipline a trait à la maitrise personnelle. Pour Senge (1990), les organisations apprennent seulement à travers les individus qui apprennent. À l'école, non seulement les élèves apprennent, mais les adultes doivent aussi apprendre pour améliorer l'apprentissage des élèves à travers de nouvelles stratégies.

Quant à la troisième discipline, elle réfère à des modèles mentaux. Pour elle, ce sont généralement les prétentions et les généralisations qui influencent comment nous comprenons le monde et comment nous agissons. Les modèles mentaux sont souvent des barrières pour les personnes qui sont capables de s'adapter au changement.

La quatrième discipline traite de la vision partagée. Elle a quelque chose à faire avec les gens qui, à l'école, sont capables de détenir une image partagée de l'avenir qu'ils veulent ainsi créer. La vision ne doit pas être dictée mais elle doit être sérieusement partagée.

La cinquième discipline s'appelle apprentissage en équipe. L'apprentissage en équipe doit se concentrer sur des interactions en groupes à travers le dialogue et la discussion basée sur les habiletés à faire quelque chose.

À la suite de la publication de ce livre, de nombreux partisans de Senge ont commencé à affirmer que pour être une vraie communauté d'apprentissage, une école doit comprendre et pratiquer les cinq disciplines qui sont à la base de ce livre et que nous avons mentionnées plus haut.

Pour J. Cowans (2005), le mouvement des CAP a commencé aux États-Unis au milieu des années 90. Deux facteurs étaient à la base de ce mouvement :

- La frustration parmi les éducateurs et les parents qui voyaient que le système public d'éducation était incapable de se réformer avec succès malgré plusieurs tentatives effectuées dans ce sens.
- L'influence de la corporation américaine où le modèle avait déjà été implanté. Le déclin de la compétitivité dans le monde des affaires américain pendant les décennies 70 – 80 a favorisé le changement de mode de gestion des entreprises américaines. C'est le succès des entreprises japonaises dans l'usage de la gestion collaborative qui a poussé les américains à emprunter ce modèle.

Encore une fois, la publication de Fifth Discipline de Senge a été un facteur déterminant qui est venu apporter un souffle nouveau au mouvement en préconisant que pour qu'une entreprise connaisse du succès, il lui faut être une organisation d'apprentissage. Cette approche préconise que la réussite d'une entreprise dépend de la connaissance, du fonctionnement de celle-ci et du besoin d'engager tout le monde, soit les administrateurs, les experts et les simples agents dans un apprentissage et une prise de décision commune.

Une question importante se pose alors. Il s'agit de savoir quelles sont les raisons derrière cette grande ouverture démocratique aussi bien dans les entreprises que dans les écoles américaines. Y a-t-il vraiment le désir de démocratiser le système ou tout simplement s'agit-il d'un désir de circonstance de rendre le système plus compétitif et plus ouvert aux autres ? Cowans (2005) répond à cette question quand il affirme :

« (…) l'idée d'établir ce mode plus qu'égalitaire d'organisation était inspiré non pas par les idéaux sublimes de la démocratie américaine mais par un désir de regagner la compétitivité perdue du business américain (…) En éducation, les CAP étaient motivées par la quête de réussite de l'école et non par la croyance dans le droit démocratique de donner du pouvoir aux enseignants » (p. 3).

Comme nous venons de le voir, les CAP ne sont pas le fruit du hasard. Elles sont nées dans un contexte où tout le monde était conscient qu'il fallait redorer le blason d'un système éducatif en plein naufrage. Plusieurs voix s'étaient déjà élevées avant l'avènement des CAP pour demander plus d'autonomie et plus de réformes afin d'améliorer le système qui affichait déjà des signes d'essoufflement.

2.2 SUR LES TRACES DES CAP EN ALBERTA

Retracer les origines des CAP en Alberta, c'est remonter en amont du système scolaire albertain, examiner les différentes réformes par lesquelles la province est passée pour comprendre pourquoi il n'y a pas eu d'hésitation à adopter ce modèle ou cette « philosophie », comme le veut Richard Dufour lui-même. À différentes étapes de sa marche vers le progrès, le système éducatif albertain s'est toujours signalé par des prises de décisions courageuses en vue de donner le meilleur de lui-même.

L'Alberta a toujours accompagné son système d'éducation avec des réformes majeures visant l'amélioration de celui-ci. Dans ce qui suit, nous allons examiner les plus importantes parmi ces réformes, celles qui ont frayé le chemin à l'adoption, sans coup férir, des CAP. Pendant que d'autres provinces hésitent à adopter le modèle de CAP pour leurs écoles, l'Alberta a donc décidé de prendre le devant. Quels sont les facteurs ponctuels ou circonstanciels qui ont permis l'adoption des CAP ? Quels sont les impacts des CAP dans nos écoles et quels en sont les défis qui font que les autres hésitent encore à les adopter, à travers le Canada ?

2.3 LES DIFFÉRENTES RÉFORMES

Les différentes réformes telles que formulées par le gouvernement albertain ont eu pour principal objectif la responsabilité de ceux qui sont en charge quotidienne d'instruire les enfants à travers la province. Nelly McEwen (1995) et l'Alberta Teacher's Association (2005) définissent et énumèrent des réformes albertaines de l'enseignement, la redevabilité reste l'épine dorsale des réformes observées à travers les années de notre système scolaire.

Ces réformes sont déclenchées dès 1980, avec l'implantation du programme provincial d'évaluation des élèves. Mais pour l'ATA (2005), le but initial des tests de rendement et des examens de diplôme n'était pas la redevabilité. C'est plus tard que le gouvernement va essayer de s'intéresser aux résultats de ces tests comme moyen de justifier la responsabilité des enseignants. Suivront alors les différentes autres réformes. Parmi les plus importantes retenons, entre autres, l'implantation des tests de rendement par le gouvernement en 1982, l'instauration du school act en 1988 et enfin l'instauration de la notion de redevabilité (accountability) pour les conseils scolaires en 1995.

A ces quelques réformes, s'ajoute le rapport de la commission albertaine sur l'apprentissage qui a recommandé en 2002 que toutes les écoles albertaines deviennent des communautés d'apprentissage professionnelles, recommandation qui a été adoptée par le gouvernement en 2003. C'est une réforme importante dans la mesure où elle entre dans la ligne des réformes qui appellent à plus de redevabilité dans notre système éducatif. Elle oublie également l'institution de l'Initiative Albertaine sur l'Amélioration des Écoles. Celle-ci a connu sa première phase en 1999. Elle fait d'ailleurs l'objet du point suivant dans ce travail.

2.4 L'INITIATIVE ALBERTAINE D'AMÉLIORATION DES ÉCOLES (AISI)

En 1999, une table ronde est convoquée par le ministre de l'apprentissage avec tous les partenaires de l'éducation pour réfléchir et développer un programme en vue de l'amélioration de l'apprentissage et de la performance des élèves albertains(AISI).

En 2000, ce qu'il convient d'appeler le premier cycle de l'AISI est mis en marche. Celui-ci doit couvrir la période de 2000 – 2003. Dans le cadre de ce cycle, toutes les écoles publiques ont reçu 120 dollars par élève et les écoles privées 72 dollars par élève. Un total de 807 projets ont été développés et implantés à travers toute la province. Parmi ces projets, 60% ont concerné les élèves réguliers, 34% ont porte sur l'instruction dont 15,6% pour les mathématiques. Les thèmes récurrents ont été la capacité de construire, l'achat de ressources pour l'enseignement. Et la majorité de projets a concerné l'élémentaire et les classes junior de 7 – 8.

À cause du succès réalisé par ce cycle, un deuxième a été inauguré. Il a commencé en 2003 et s'est terminé en 2006. Un total de 460 projets ont été développés pendant ce cycle. Certains projets de ce cycle ont été étendus à des conseils scolaires entiers. Ils ont principalement porté sur les communautés d'apprentissage professionnelles, les innovations dans les domaines du calcul et des opérations de base, l'enseignement différencié et les projets sur l'aide aux jeunes afin de les aider a terminer leur école secondaire. Ce cycle a aussi eu le mérite d'avoir réussi la collaboration et le partage entre enseignants, l'allocation de nouvelles ressources aux écoles, l'usage mesuré du temps pendant une journée d'école, et enfin la capacité de construire le leadership. Le succès du deuxième a, le plus naturellement du monde, appelé à la mise sur pied d'un troisième cycle qui est en cours présentement. Il a commencé en 2006 et doit se terminer en 2009.

Parsons, McRae, Taylor, Larson et Servage (2006) donnent la raison pour laquelle l'AISI a été adoptée quand ils écrivent :

> « The unique future of AISI is that teachers have both a choice and a voice in how they improve student achievement and, to some degree, how they measure that improvement » (p.5).

L'AISI a la responsabilité de collectionner et d'analyser les données, de les synthétiser et des faire des rapports sous des formes variées pour une plus grande audience. Comme l'affirment les auteurs, « l'AISI requiert plus de redevabilité » (p.xiii)
Les participants de l'AISI doivent enregistrer tous les résultats, les mesurer pour ensuite les publier. Et ils ajoutent :

> « Si les fonds publics doivent continuer à être dépensés, les projets éducatifs doivent être responsables » (p.8).

Parlant des réussites de l'AISI, ils mentionnent, entre autres, l'inauguration d'un troisième cycle, l'augmentation des points aux tests provinciaux et l'augmentation du nombre de finissants du secondaire.

Commentant le texte de Nelly McEwen de l'Alberta sur l'AISI, Céline Saint-Pierre (2001) présidente du conseil supérieur de l'éducation du Québec, ressort les mérites suivants de l'AISI :

> « l'AISI est axée essentiellement sur l'amélioration de l'apprentissage et de la réussite des élèves. Elle permet aussi un traitement qualitatif des résultats obtenus par les établissements et la formulation des diagnostics plus substantiels sur la santé du système d'éducation en recourant à la méta-analyse. (…) Un autre volet de la démarche albertaine m'apparaît fort intéressant en ce sens qu'il vise à déboucher sur des plans d'action pour l'école, les enseignants et les élèves, ces plans d'action trouvant leurs assises à partir de l'analyse des résultats obtenus suite à l'implantation de projets » (p.2).

2.5 LA NAISSANCE DES CAP EN ALBERTA

L'ATA fait remonter les débuts des CAP en Alberta en 1998. Dans un premier temps, nous allons décrire le contexte dans lequel les CAP ont vu le jour en Alberta en nous inspirant d'une citation tirée de Sandra Becker (2003). Cette citation est attribuée à une enseignante de l'école Elizabeth Rummel. Cette enseignante explique que l'année 2002 a été une des années les plus émotives dans la province pour les enseignants. Leur grève n'a pas réussi à faire fléchir le gouvernement par rapport à sa position. C'est à la suite de cette grève que le gouvernement va introduire une législation que l'enseignante considère comme punitive. Et l'enseignante de dire que les enseignants ont été traites comme des jouets. En dehors de cette citation qui va guider notre réflexion autour de la naissance des CAP en Alberta, il y a lieu de prendre en considération d'autres circonstances qui auraient milité en faveur des CAP en Alberta.

2.5.1 La commission albertaine sur l'apprentissage

Cette commission vient dans un contexte de conflit de travail qui a perduré entre le gouvernement albertain et le syndicat des enseignants en 2002. L'arbitrage n'a pas aidé à résoudre le conflit tant la partie syndicale est sortie frustrée de cet arbitrage. La frustration du gouvernement aurait-elle conduit à l'adoption d'une législation punitive du syndicat des enseignants? C'est difficile de donner une réponse sans craindre d'être totalement contredit. Toutefois, la simple coïncidence semble indiquer qu'en même temps que le rapport de la commission est rendue public, l'ATA a presque déjà commencé ses projets pilotes dans certaines écoles.

Le rapport gouvernemental, rendu public en octobre 2003, s'intitule : « *Chaque enfant apprend. Chaque enfant réussit.* » Il comporte un total de 8 grandes sections à couvrir et 95 recommandations. Une seule de ces recommandations nous concerne ici. Il s'agit de la recommandation 13, sous la section *Les écoles dont nous avons besoin.* La commission dit que les écoles doivent être une place où l'excellence reste la marque de tout ce qui s'y fait. Elle recommande à « chaque école d'opérer comme une communauté

d'apprentissage professionnelle dédiée à améliorer continuellement les résultats des élèves. » En bref, la commission recommande que les écoles opèrent comme des CAP dédiées constamment à améliorer les résultats des élèves. Et les élèves doivent être dans un environnement où ils reçoivent l'attention qui leur est due c'est-à-dire en leur laissant le choix du type d'école et le choix de programme.

En adoptant les recommandations de ce rapport, le gouvernement a donc officiellement demandé aux conseils scolaires de mettre tout en marche pour que leurs écoles deviennent des communautés d'apprentissage professionnelles. De là à se poser des questions pour savoir si cela fait suite au conflit de travail qui a plongé le gouvernement dans l'embarras, il n'y a qu'un seul pas. Surtout quand on sait que plusieurs provinces canadiennes sont loin d'adopter aussi facilement les CAP qu'en Alberta. Plusieurs autres questions demeureront sans réponses car l'ATA affirme haut et fort que c'est elle qui a initié les CAP avant que le gouvernement n'endosse le rapport de la commission.

2.5.2 Professional learning communities: An exploration

Il s'agit ici du rapport commandité par Alberta Education qui a été élaboré par In Praxis Group Inc., un groupe indépendant qui a eu pour mission d'explorer la recherche et la littérature relatives aux communautés d'apprentissage professionnelles. Il a été élaboré en 2006.

Après une revue de la littérature sur les CAP, le rapport s'attarde sur tous les aspects positifs et les bénéfices d'une CAP pour les enseignants, les élèves et le système dans son entièreté.

Il se conclut par la reconnaissance du fait que les CAP sont maintenant reconnues comme un aspect important des relations et de la culture de tout environnement scolaire. Il y a également consensus que les CAP peuvent améliorer la pratique et l'efficacité professionnelles. Des appels sont aussi lancés en faveur des structures et des supports qui facilitent le développement des cultures d'école qui encouragent des CAP efficaces et

soutenables. Ces structures visent à prévoir du temps et des structures logistiques flexibles dans les structures d'organisation de l'école. Enfin, le rapport affirme que les chercheurs s'entendent que dans un contexte d'une culture d'école de facilitation, les CAP ont le potentiel d'avoir un impact significatif sur la pratique de l'enseignant, ses vues de l'apprentissage et du résultat des élèves.

Nous avons abordé ce rapport parce que nous nous demandons quelles sont les intentions du gouvernement en le commanditant. Étant donné que le chemin a déjà été long depuis l'instauration des CAP dans les écoles jusqu'en 2006, pourquoi avoir ressenti le besoin de le faire au moment où tout semblait rouler facilement dans les écoles qui étaient déjà devenues des CAP. S'agit-il d'un besoin de vérifier si les choses se font correctement ou tout simplement d'un besoin de mettre à la disposition des enseignants un nouvel outil pour leur cheminement?

2.6 L'ALBERTA TEACHER'S ASSOCIATION ET LES CAP

Contrairement aux associations des enseignants des autres provinces, l'ATA a été la seule association canadienne des enseignants à soutenir ouvertement l'instauration des CAP dans les écoles. Selon Skytt (2003), l'engagement de l'ATA dans les CAP a commencé en mai 1998 à une réunion de préparation de développement professionnel. L'idée serait venue de la frustration rencontrée chez les enseignants rencontrés dans les écoles qu'ils avaient visitées. Comme résultat, ils ont voulu

> « Donner aux enseignants la chance de reprendre contrôle de leurs écoles et exercer leurs responsabilités professionnelles en créant un environnement d'apprentissage dans lequel élèves et enseignants peuvent donner le meilleur » (p.6).

C'est donc en 1999, lors d'une assemblée annuelle des représentants que l'idée fut adoptée par l'assemblée. La première phase de ce projet commença de 1999 à 2000. Elle était principalement centrée sur la revue de la littérature pour trouver des informations qui supporteraient la vision des communautés d'apprentissage.

Au printemps de 2002, soit du 29 avril au 5 juin, le personnel du département de développement professionnel de l'ATA est envoyé à travers la province pour auditionner les gens au sujet des conditions de l'enseignement et de l'apprentissage dans la province. Encore une fois, une coïncidence avec la commission albertaine sur l'apprentissage lancée par le gouvernement. Leur rapport s'intitule: *Falling Through the Cracks: A Summary of What We Heard About Teaching and Learning Conditions in Alberta Schools (2002b).* Le rapport indique que les enseignants se sentent frustrés avec les conditions de travail dans leurs écoles et ils se sentent impuissants à résoudre les besoins éducationnels de leurs élèves.

Encore en 2002, l'ATA soumet sa présentation à la commission albertaine sur l'apprentissage. Celle-ci s'intitule: *Improving Public Education: Supporting Teaching and Learning (2002d).* Au cours de sa présentation, le représentant de l'ATA plaide ouvertement pour la création des communautés d'apprentissage professionnelles :

> « C'est mon espoir que la commission sur l'apprentissage va recommander au ministre de mettre à la disposition de chaque école des ressources dont elle a besoin pour créer une communauté d'apprentissage professionnelle » (p. 8).

Et la suite, nous la connaissons à présent. Pendant ce temps, il faut reconnaître que pendant l'année scolaire 2002 – 2003, l'ATA a déjà inauguré ses projets pilotes dans cinq écoles à travers la province.

Répondant à une question posée par J.C - Couture de l'ATA magazine(2005), Andy Hargreaves circonscrit l'importance et les opportunités qui se présentent aux enseignants avec l'instauration des CAP dans les écoles albertaines. Il dit « qu'il ne s'agit pas d'une innovation technique et de surface mais d'une réforme profonde de notre système d'enseignement. Celle-ci doit être basée sur un leadership fort. »

Répondant à une autre question de l'ATA qui cherchait a savoir s'il y avait des opportunités ou des pièges dans l'exigence du gouvernement albertain de créer des communautés d'apprentissage professionnelles dans les écoles, J.C.- Couture répond que :

> « Les CAP sont essentielles pour amener des améliorations soutenables de l'apprentissage des élèves. Les choses qui sont importantes sont souvent aussi difficiles et complexes. Accorder une attention particulière au développement des CAP, est une chose louable pour le gouvernement. Mais les CAP sont plus qu'une innovation structurelle et technique. Elles sont plus profondes que les additifs de l'apprentissage en équipes et l'analyse des données à la culture existante de l'école. Si les administrateurs et les enseignants n'ont pas développé de confiance, si les relations sont mauvaises dans l'école, si on insiste plus sur les résultats que sur l'apprentissage, si une forte évidence est permise pour cacher une intuition tout à fait forte, les CAP deviendront alors le prochain échec de changement en éducation – perpétuant ainsi un plus grand cynisme au sujet de l'amélioration et de la réforme. Les CAP doivent être enracinées dans les communautés où les gens sont dévoués à une cause commune, dévoués entre eux comme poursuivants de cette cause, et dévoués de partager les objectifs d'amélioration, et décidés ensemble. Les communautés fortes exigent un meilleur leadership, et si j'étais au gouvernement, c'est là que j'allais investir mes énergies » (p.1).

Cette longue réponse montre en elle-même les grands enjeux qui entourent le développement des CAP. Il s'agit entre autres de la culture de l'école, de l'apprentissage collectif, de la collaboration entre les enseignants et les administrateurs, de la nécessité d'un leadership fort. Ceux-ci seront discutés dans le dernier chapitre de ce travail. Il faut cependant reconnaître que plusieurs enjeux sont entrés en compte dans la prise de cet engagement par l'ATA. Comme nous l'avons déjà dit plus haut, les autres syndicats d'enseignants hésitent encore à engager leurs membres dans cette option.

2.7 LA NOTION DE REDEVABILITÉ EN ÉDUCATION EN ALBERTA

La notion de redevabilité est l'une des plus discutées et des plus controversées non seulement en Alberta mais partout ailleurs au Canada. Elle renvoie à la qualité d'une personne qui est redevable envers l'autre, c'est-à-dire a une personne qui a le devoir de rendre des comptes à une autre pour ce qu'elle a fait. La redevabilité est au cœur d'une

mésentente entre toutes les autorités scolaires. Elle est comprise différemment par le ministère de l'éducation, par les conseils scolaires et certainement par les enseignants dont les associations continuent inlassablement à souhaiter des discussions avec les ministères de l'éducation pour trouver une signification qui va les accommoder tous.

N. McEwen (1995) trouve fondée la raison d'être de la redevabilité. Elle montre que puisque l'éducation publique est financée par l'argent des contribuables, ceux-ci ont le droit de savoir s'ils ont fait un bon investissement de leur argent. Une responsabilité pareille exige donc des dirigeants des écoles une information publique. Cette information doit être objective, compréhensible par tous, et doit réellement être le reflet de ce qui se passe dans les écoles.

Comme nous avons déjà eu à le mentionner plus haut, l'introduction *des tests de rendement* en 1982 lançait le coup d'envoi de la redevabilité en éducation. Le gouvernement ne s'est pas arrêté là. En 1984, *les examens de diplôme* deviennent une exigence pour terminer l'école secondaire. En 1988, le gouvernement lance l'initiative d'Indicateurs de Qualité en Éducation (*Educational Quality Indicators Initiative*). Celle-ci sera suivie de l'Annual Education Report (AER). Le AER est utilisé par les conseils scolaires, les écoles privées financées par le gouvernement et les opérateurs privés des services de garderie pour communiquer au public et au ministère de l'éducation leurs programmes ainsi des résultats qu'ils ont atteints. En 1995, le gouvernement a introduit le *Alberta Government Accountability Act* qui a été appliqué pour la première fois en 1996.

En 2004, le gouvernement albertain introduisit l'Accountability *pillar.* Il s'agit d'un instrument qui aide les administrateurs scolaires à mesurer leur performance de tous les jours. Il est conçu sous forme de sondage qui aide à fournir des données sur les performances et les contre-performances. Son but ultime est de rendre la redevabilité fonctionnelle dans le système éducatif de la province. Les administrateurs s'en servent pour mesurer et améliorer le rendement de leur école et leur conseil scolaire. Les conseils scolaires ont la flexibilité et la liberté de satisfaire les besoins uniques de leurs élèves et de leurs communautés. Ils sont financés en fonction du nombre total d'élèves inscrits dans

leurs écoles, des besoins spécifiques de certains groupes d'élèves et de certains défis géographiques ou de population. La réforme est foncièrement fondée sur trois piliers : le financement, la flexibilité et la redevabilité. Tandis qu'ils reçoivent du financement, les conseils sont tenus, par ailleurs, d'évaluer leur succès et leur échec en utilisant une charte de mesures mise à leur disposition par le ministère. Les conseils scolaires et le ministère mesurent ensemble le succès et identifient les opportunités d'amélioration, tout en déterminant si le défi est local ou provincial.

Ainsi, du point de vue du gouvernement, les conseils scolaires et le ministère de l'éducation vont utiliser les résultats pour améliorer davantage la qualité de l'éducation qu'ils donnent aux élèves. Les élèves sont évalués pour s'assurer qu'ils apprennent et pour améliorer les programmes de façon continue. Les enseignants sont évalués pour les aider à donner une instruction efficace à ses élèves, pour faciliter leur développement personnel et professionnel. Et enfin, les programmes, les écoles et le système scolaire sont aussi évalués pour favoriser la qualité d'éducation donnée aux élèves, leur efficacité, leur nécessité.

Toute la littérature concernant les différentes réformes de l'enseignement en Alberta a été abordée précédemment dans le cadre des différentes réformes de l'enseignement en Alberta. Toutefois, il convient de rappeler que, comme nous l'avons déjà dit, toutes ces réformes ont eu pour principale motivation de la part du gouvernement, le souci d'accentuer la responsabilité. Avant d'examiner le débat houleux qui persiste entre les différents partenaires en éducation sur le but de la redevabilité, nous nous en allons chercher les différentes définitions du mot redevabilité selon les différents points de vue en présence.

Pour le gouvernement (2003), la redevabilité est : « l'obligation de répondre de l'exécution des responsabilités qui nous ont été assignées. » L'ATA ne donne pas de définition de la redevabilité. Par contre, elle a une longue liste de griefs qu'elle adresse au système de responsabilité tel que défini par le gouvernement. Ceux-ci seront discutés dans les lignes qui suivent. Tout le monde, à différents niveaux, est d'accord sur le principe de la

responsabilité. Les points de vue vont différer sur les manières de s'y prendre pour que la responsabilité soit effective.

Par ailleurs, dans le cadre d'une vaste et riche recherche action relevant les points de vue du Collège des Superintendants des Écoles de l'Alberta (CASS) en automne 2000, sur la future génération de redevabilité en Alberta, Burger, Aitken, Brandon, Klink, McKinnon et Mutch (2001) mentionnent que, selon l'analyse du ministère de l'apprentissage les plans d'action et les résultats des conseils d'écoles indiquait les buts qui soutiennent les politiques provinciales en matière de redevabilité n'étaient pas assez clairs.

Par contre, les mêmes conseils scolaires relèvent la frustration avec la nature bureaucratique et prescriptive du cadre de redevabilité ainsi que du volume des mesures à prendre. Ils croient surtout que l'objectif principal de la redevabilité doit être de déployer des efforts pour améliorer l'enseignement et l'apprentissage dans leurs écoles. Ils réclament un équilibre entre la collaboration de tous les acteurs impliqués dans l'éducation avec la conformité telle que demandée par le ministère. Ils disent également ne pas sentir s'approprier la responsabilité. Cette appartenance penche plus vers le ministère qui semble s'approprier davantage le concept de la responsabilité. Ils reconnaissent la complexité de la responsabilité.

En conclusion de cette recherche, les auteurs proposent quatre domaines clés qu'il faudra inclure dans la redevabilité de la génération future. Le premier d'entre eux est la comptabilité des buts. Tout en acceptant le principe de redevabilité, les enseignants se retrouvent en conflit avec les objectifs exigés par le ministère. Le deuxième, quant à lui, concerne des mesures significatives. Ici, la redevabilité doit être en balance avec les modèles holistiques de l'éducation et de l'évaluation. Pour que ces mesures soient significatives, il faut qu'il y ait une culture d'amélioration et d'appropriation de ce qui a été établi comme une mesure de redevabilité. Le troisième concerne une base professionnelle. Les enseignants doivent s'approprier la redevabilité en devenant des apprenants à vie et des professionnels comme base ultime de redevabilité personnelle qui supporte d'autres formes de redevabilité. Et enfin, le quatrième s'intéresse à une redevabilité apparentée. Une

redevabilité efficace doit s'enraciner dans les valeurs mutuelles d'engagement et de dialogue qui permettront un consensus dans le langage, le format et le processus.

De son côté, l'ATA a plein de choses à dire sur le système d'évaluation tel qu'il est aujourd'hui en Alberta. L'association demande une révision rapide des méthodes « sévères» d'évaluation de la province. Elle affirme même que les enseignants sont «injustement traités par le système de redevabilité.» Elle dénonce des faits, en affirmant que :

- Le système de redevabilité définit et donne une ligne de conduite à l'apprentissage en Alberta aujourd'hui mais pas nécessairement dans le sens de rencontrer les besoins des apprenants du 21ème siècle.
- Le système renforce une vue limitée des objectifs de l'éducation, il mine la capacité des écoles et des conseils d'écoles de rencontrer les besoins des élèves en apprentissage.
- Seulement 6 des 20 objectifs souhaités dans le guide albertain de l'éducation, sont mesurés par les tests de rendement et les examens de diplôme.
- Le parler, l'écoute, la pensée créative, le travail avec les autres et l'amour du travail ne sont pas mesurés. Ce que soutiennent leurs collègues de la BCTF.
- Le ministère de l'éducation n'est pas évalué sur ses responsabilités envers le monde éducatif. Ce qui est soutenu fermement par le BCTF.

Un regard interrogateur sur ce qui se passe ailleurs nous a permis de réaliser qu'en dehors de ces points de convergence ci-haut cités, le BCTF, syndicat des enseignants de la Colombie-Britannique, connaît les mêmes revendications. Ils précisent d'une part, que la redevabilité doit être interne et non externe car la redevabilité externe est imposée et ne démontre donc pas la confiance qu'il faut avoir dans les enseignants et, d'autre part, que la redevabilité doit être interactive et continue et qu'elle doit impliquer tous les partenaires à tous les niveaux.

Pourtant, ce ne sont pas des solutions qui manquent. C'est ainsi que l'ATA a organisé plusieurs tables rondes autour du sujet dont celle qui a produit le document appelé

Accountability in Education (2005). Ce document reprend toutes les positions des enseignants au sujet du système de redevabilité tel qu'il fonctionne dans la province depuis des années. L'ATA propose sept principes pour un système de redevabilité efficace. Parmi ceux-ci, nous pouvons retenir une compréhension commune, un engagement aux valeurs telles que l'équité, l'ouverture et le respect de la diversité et enfin l'évaluation de la redevabilité sur une base continue.

Ce qu'il faut retenir de ce chapitre est que les réformes de l'éducation en Alberta ne datent pas d'aujourd'hui. Le gouvernement a toujours cherché à rendre les acteurs de l'éducation, en l'occurrence les enseignants et les conseils scolaires et les conseils des écoles, redevables du rendement de leurs élèves Pour ce faire, plusieurs initiatives ont vu le jour et, parmi elles, nous pouvons citer l'AISI qui a semblé réunir l'adhésion des membres compte du nombre de projets présentés à l'échelle de toute la province. La démarche suivie par l'AISI semble totalement s'apparenter à celles des CAP.

L'institution de la commission albertaine sur l'apprentissage a été un grand moment au tournant du début du 21ème siècle. Surtout, il ne faut pas aussi oublier que cela faisait suite à un long conflit de travail entre le syndicat des enseignants et le gouvernement albertain. Chacun pourrait interpréter l'institution de cette commission comme il veut, c'est-à-dire bonne ou mauvaise avancée. Mais elle a accouché de plusieurs dont l'une a touché le fonctionnement des écoles albertaines en tant que communautés d'apprentissage professionnelles.

Et pour revenir à la notion de redevabilité qui a toujours été à la base de toutes ces réformes, il convient de remarquer que cette question continue à diviser les autorités du ministère de l'éducation avec les commissions scolaires et le syndicat des enseignants. Cependant, autour de la même question, tous s'accordent bien pour dire que la redevabilité est très importante dans un système d'éducation publique tel que nous l'avons en Alberta. Ce sont donc les approches qui diffèrent.

Pendant que les syndicats allèguent que le système de redevabilité basé sur les interminables tests minent la crédibilité des élèves et les découragent dans leur poursuite des études, le gouvernement mise sur ceux-ci pour montrer au public qu'il a bien fait son travail et investi leur argent pour une bonne cause.

Seul l'avenir nous dira si parler un même langage est possible parmi les différents partenaires de l'éducation en Alberta. Comme le dit si bien A. Hargreaves (2005), dans sa réponse à ATA magazine, à la question de savoir quel conseil il pouvait donner aux enseignants albertains pour les faire avancer vers une bonne compréhension de la redevabilité. Dans une réponse élaborée, il va insister sur les faits qu'il faut utiliser plusieurs tests, que les examens standardisés comme des examens provinciaux doivent être utilisés comme des exemples et non servir de recensement des écoles pour réduire l'anxiété qu'ils créent et le cout pour les administrer et qu'enfin ces examens doivent servir à maintenir la transparence et la redevabilité dans le système et doivent aussi aider chacun a atteindre de meilleurs résultats.

CHAP. III. LES CAP EN ALBERTA ET LEURS ENJEUX ET DEFIS

Dans ce chapitre, nous allons survoler les différents enjeux relatifs à l'installation d'une CAP dans un système scolaire. Il s'agit des enjeux identifies chez plusieurs auteurs. Parmi ceux-ci retenons entre autres la mission, la vision et les valeurs partagées dans une CAP, l'amélioration continue, la collaboration, le temps à consacrer aux CAP, l'apprentissage des élèves, le conflit dans une CAP, le leadership des enseignants, l'autonomie des enseignants, pour ne citer que ceux-là. Après avoir analysé ces enjeux, nous allons les discuter en les situant dans le contexte albertain.

3.1 Les enjeux et les défis liés à l'implantation des CAP

Dans ce qui suit, nous allons examiner, de manière générale, quelques enjeux et défis reliés à l'implantation des CAP en Alberta. Certains sont tirés des réflexions des chercheurs et des critiques albertains des CAP, d'autres sont tirés de différents contextes éducatifs et de certaines provinces du Canada. L'analyse montrera que l'Alberta n'échappe pas à ces enjeux ou défis liés à l'implantation des CAP dans n'importe quel système éducatif.

3.1.1 Une mission, une vision et des valeurs partagées

Pour Tarnoczi qui relève cet enjeu, le mot **partagé** signifie que tous les points de vue sont pris en considération. Mais quand on sait que les écoles opèrent sous une législation et que leur mission a été déterminée à l'avance par les législateurs, le mot partagé ne semble être à sa place. La vision de l'éducation représente les intérêts des autorités de l'éducation. Donc, inviter les enseignants à s'engager dans cette vision revient à leur demander de changer leur comportement en fonction des intérêts qui ne sont pas les leurs. Ce comportement devient en conséquence un comportement imposé et non voulu par les enseignants eux-mêmes. Waterhouse le reconnaît en affirmant que:

« Ces engagements sont maintenant les principes directeurs que nous utilisons pour assurer la concordance entre la direction que nous avons choisie ensemble et nos actions » (p.2).

Les enseignants adhèrent à une vision de l'éducation qu'ils n'ont pas créée. En y adhérant, ils cautionnent une vision unilatérale de l'éducation et renoncent donc à l'innovation et à la créativité. Or, Ortenbald (2002) affirme que toute organisation qui se définit par un seul but dévalue et dévalorise l'expérience unique des individus. Donc, donner à l'école une vision unique va dévaloriser et dévaluer l'expérience des enseignants pris chacun individuellement.

En principe, l'éducation doit être basée sur une vision plurielle. L'expérience vécue par les élèves et les enseignants du nord de l'Alberta ne sera jamais la même que celle vécue par leurs pairs du sud. Celle de ceux de l'est sera également différente de ceux de l'ouest. L'expérience et les situations vécues vont influencer grandement la vision de l'école selon l'endroit où l'on se trouve.

3.1.2 Une amélioration continue

Les promoteurs des CAP encouragent les enseignants à voir une déficience dans leurs pratiques. Etant donné ces déficiences, les enseignants sont donc appelés à s'améliorer continuellement. La nature de ce déficit n'est pas explicitement énoncée. Cette situation amène donc de l'anxiété chez l'enseignant qui se conscientise qu'il faut travailler très fort pour s'améliorer. Se référant aux travaux de Srikantia et Pasmore sur les organisations d'apprentissage, Tarnoczi (2005) énonce que laisser planer le doute sur la connaissance des enseignants va pousser ces derniers à se soumettre aux directives des administrateurs des écoles.

Pour les CAP, comme l'affirme Tarnoczi (2005), « la connaissance de l'enseignant est la principale force de production dans l'éducation moderne.» (p.13) Elle oblige donc l'enseignant à devenir responsable des résultats de ses élèves, et le succès aux examens du

ministère devient donc l'objectif principal de l'éducation en Alberta. Ce qui ne convient pas à Tarnoczi qui argumente en montrant que les enseignants en Alberta ne sont pas assez responsables pour assumer à eux tous seuls la responsabilité des élèves, comme le suggèrent les CAP.

Il cite une longue liste de facteurs qui échappent au contrôle des enseignants mais qui ont une influence sur la réussite des élèves. Il dit que les enseignants en Alberta :

- N'ont pas le pouvoir de changer ce qui leur est imposé d'enseigner ; ils sont requis par la loi d'enseigner un programme scolaire exigé.
- Ont une influence limitée dans la composition des tests provinciaux de rendement et des tests de diplôme qui sont les premières mesures de l'apprentissage des élèves.
- N'ont pas l'autorité de changer les composantes structurelles du système de l'éducation qui peuvent affecter l'apprentissage, comme le nombre d'heures d'instruction, l'assistance forcée aux classes, taille de la classe, l'ouverture ou la fermeture des classes.
- Ne contrôlent pas les plus larges facteurs économiques et fiscaux comme les impacts de la pauvreté des enfants et le financement de l'éducation.
- Sont limités dans leurs habiletés à mettre à niveau par le financement du développement professionnel et les opportunités.

Plusieurs facteurs qui affectent l'apprentissage des élèves sont en dehors du contrôle des enseignants. Et cela en dépit du fait de l'amélioration continue à laquelle ils sont souvent invités. Implicitement, Tarnoczi affirme que les enseignants peuvent avoir raison de rejeter certaines responsabilités de l'échec des élèves sur des facteurs autres que ceux de la salle de classe. En même temps que les autorités scolaires prônent l'amélioration chez les enseignants, ils ne mettent cependant pas assez de moyens à la disposition de ceux-ci en vue de leur permettre d'atteindre cet objectif. Tarnoczi ajoute qu'en insistant sur la responsabilité individuelle de l'enseignant d'améliorer l'éducation, l'implantation des CAP apparaît comme une technique destinée à sécuriser une influence déterminante des décideurs du système d'éducation (p.17).

3.1.3 L'apprentissage collaboratif

La collaboration entre enseignants est appelée à jouer un rôle très important dans le succès d'une CAP. Servage (2006) l'appelle collaboration. Elle est liée à l'apprentissage même des enseignants et au succès ou à l'amélioration de l'instruction. Mais ce qu'il faut aussi savoir c'est que les CAP tiennent compte seulement des connaissances qui sont sanctionnées par les autorités éducatives. Elles ont tendance à oublier les autres types d'apprentissage, tacites et informels qui sont acquis autrement sur le lieu de travail. Couture décrit ce qui va arriver à la suite de cette collaboration en affirmant que la vraie promesse pour l'amélioration de l'école repose sur un dialogue ouvert entre collègues (p.8).

Tarnoczi (2005) semble avoir raison que les processus de collaboration sont utilisés pour façonner ou reconstruire l'identité des individus et l'aligner sur les valeurs et les normes telles que développées par les autorités éducatives. Il est corroboré par Townsend (2003). D'après lui, le processus de dialogue réflexif est une technologie destinée à changer ou à reconstituer le comportement des individus pour qu'ils deviennent plus productifs.

Il devient ainsi plus clair pour Tarnoczi (2005), que par un dialogue ouvert, les enseignants apprennent à juger les autres, leurs qualités et leurs défauts, à juger leur profession selon les normes et valeurs développées par les autorités éducatives. Et Bratton et al. d'ajouter que la réflexion critique « non seulement réduit l'autonomie de l'individu travailleur à refléter la vision et l'agenda de ceux qui sont en contrôle, mais qu'elle suggère que l'organisation d'apprentissage n'est rien d'autre qu'une tentative de contrôler la culture du lieu de travail » (p.98).

Toujours pour Tarnoczi (2005), les pratiques collectives permettent aux autorités éducatives d'accéder à la construction de la connaissance, ce qui était jadis source de la fierté de l'enseignant à l'école. En partageant collectivement leurs connaissances, leur travail mental et émotionnel et en les transformant en mots, les enseignants facilitent l'accès des autorités au processus d'enseignement. Cette situation va donc réduire leur indépendance.

Par ailleurs, pour Servage (2006), la collaboration dans les CAP albertaines se limite à des questions techniques sur l'enseignement. Selon elle, si nous pouvions étendre cette collaboration ou nos conversations à la signification derrière les actes que posons dans nos salles de classe, nous pourrions inculquer une sorte de créativité et d'élan, capables de soutenir les efforts d'amélioration de nos écoles. En d'autres termes, nos conversations s'enrichiraient si nous posions des questions difficiles auxquelles notre conception actuelle de l'enseignement n'a pas encore donné de réponses claires. Les CAP qui ignorent ce processus de questionnement sont réduites aux « sectes d'entraînement à la performance». Celles-ci incluent des activités comme le développement des ressources d'enseignement, étalonnage des critères d'évaluation à l'école et au niveau du district, les contours du programme scolaire et l'entraînement pédagogique.

Ces activités sont bonnes avec notre entendement actuel de l'éducation mais elles offrent peu d'opportunités de s'attaquer aux questions de fond pour une solution durable. Elles ne doivent pas être dictées aux enseignants. En définitive, elle plaide pour une appropriation du temps de collaboration laissée entièrement sous la responsabilité des enseignants. Elle l'affirme, en des termes plus forts :

> « Au lieu de concentrer tous nos premiers efforts à composer notre mission, nous avons besoin de permettre le bon sens des enseignants a s'impliquer dans leur travail de collaboration » (p. 16).

Servage (2006) évoque également certaines de ces questions difficiles auxquelles nous ne faisons pas beaucoup attention dans notre travail de collaboration. Je pense qu'elles viennent à propos quand on sait que celui-ci trouve sa raison d'être dans l'amélioration du rendement scolaire de nos élèves. Nous semblons cependant oublier que nos salles sont devenues plus complexes qu'elles ne l'étaient il y a quelques années.

D'où la question de savoir si nous sommes vraiment inclusifs dans notre travail de collaboration. Voici alors certaines de ces questions épineuses qui sont restées sans réponses :

- Pourquoi nos stratégies n'améliorent-elles pas le rendement des élèves autochtones ?
- Quel est l'impact de la marginalisation des arts par exemple sur les perceptions de l'école et de l'apprentissage des élèves ?
- Comment pouvons-nous utiliser la méthode d'enquête avec un programme scolaire lourdement chargé ?
- Comment pouvons-nous aider une population diverse et multiculturelle quand nous ne pouvons pas construire des ponts langagiers et culturels qui peuvent intéresser leurs parents ?

3.1.4 Les administrateurs scolaires de soutien

La commission albertaine sur l'apprentissage décrit un directeur d'une CAP comme quelqu'un qui « partage l'autorité, donne l'autorité et facilite le travail du personnel » (p.66). Tout en partageant l'autorité, les directeurs des CAP doivent donner à leurs membres des principes directeurs qui aideront les enseignants à évaluer leurs décisions et actions. En termes clairs, les directeurs continuent à ronger sur l'autorité que les CAP semblent donner aux enseignants, mais qui ne sont pas effectivement exercés sur le terrain par les enseignants. En montrant des limites aux enseignants, les directeurs prennent partie pour les autorités éducatives et leur vision de l'éducation.

Au lieu d'être autoritaires, les dirigeants des CAP sont présentés comme des personnes en qui on peut faire confiance, des personnes bienveillantes et patientes. Ils proposent aux enseignants une autocritique et une réflexion comme normes. Selon Tarnoczi (2005), en acceptant ce type d'autorité, les enseignants acceptent de se faire reconstruire leur identité selon les normes des autorités. En concluant à ce sujet, Tarnoczi (2005) fait remarquer qu'en instituant ce type de directeurs ou administrateurs, les autorités scolaires veulent accéder aux croyances personnelles des enseignants en vue d'exercer de nouvelles formes de contrôle sur eux.

3.1.5 L'apprentissage des élèves

Servage (2006) qui fait mention de cet enjeu reconnaît l'importance de l'apprentissage des élèves mais d'après elle, cela est devenu un slogan. Elle affirme que c'est devenu un slogan parce que nous ne sommes même pas capables de nous entendre sur ce que l'élève doit apprendre ou comment il doit l'apprendre. Le programme scolaire lui-même constitue une source de malentendu entre des collaborateurs.

3.1.6 Le conflit

Les individus qui résistent ne sont pas acceptés dans nos CAP. Au lieu de résoudre leurs problèmes au sein des groupes de collaboration, ils sont mis à la disposition des directeurs. Le conflit est inévitable. Il faut l'anticiper, il faut construire des stratégies et le résoudre.

Servage (2006) qui mentionne ce défi ou enjeu, conclut que le modèle des CAP selon Dufour et Eaker (2004) a semblé commettre une faute en proposant que le processus d'installation des CAP soit linéaire, qu'il commence avec la vision avant de s'attaquer à la collaboration. Pour elle, le processus n'est pas linéaire, il va de l'avant et revient en arrière. Il n'y a pas de démarcation entre établir des objectifs et les actions pour les atteindre.

3.1.7 Le temps

Il s'agit du temps qui est consacré aux CAP. Les travaux de Dufour et Eaker prônent que chaque équipe de la CAP doit avoir le temps de se réunir pendant les heures de travail et ceci pendant toute l'année, il se pose sérieusement un problème de temps. Nous savons que l'horaire d'un enseignant est déjà trop surchargé et que, dans certains cas, la convention collective ne permet pas de le surcharger encore, d'où donc viendra le temps que l'enseignant pourra consacrer à la CAP ? Par sa participation aux CAP, l'enseignant en viendrait à se soustraire de certaines de ses responsabilités professionnelles. Cowans (2005) qui y fait mention, semble prendre cet enjeu avec beaucoup de sérieux. Même

l'ATA reconnait ce fait mais demande tout de même aux administrateurs de trouver du temps dans le cadre de la configuration actuelle de la journée de travail pour un enseignant en Alberta, ce qui n'est pas facile dans tous les cas.

3.1.8 L'autonomie

Les enseignants perdent leur autonomie en participant à toutes les activités qui se passent à l'école. La prise en tutelle de nouveaux enseignants, la correction, l'évaluation des programmes, la nécessité de faire passer des interviews et l'embauche de nouveaux enseignants sont autant de taches qui peuvent mener l'enseignant a un conflit. Selon Cowans (2006), un système d'éducation bien portant profiterait de l'indépendance et de l'autonomie des enseignants au même titre que de leur assistance mutuelle et de leur collaboration. La perte d'autonomie de l'enseignant va certainement conduire à ce que Naylor appelle perte progressive de signification pour les CAP.

Pour Naylor (2007), la signification des CAP semble avoir beaucoup changé par rapport à sa signification originale. A. Hargreaves (2007), cité par Naylor, le mentionne quand il écrit :

> « Dans les dernières années, comme l'idée d'implantation des CAP se propageait, le résultat (comme c'est commun dans plusieurs cas ou les innovations pointent a l'horizon) est que le sens original devient de plus en plus diminué et il perd toute sa richesse. De plus en plus diluées et tordues, les caractéristiques des communautés professionnelles sont déformées par les insistances idéologiques et législatives sur la langue et les mathématiques comme les seuls point d'amélioration, et dans les tests de rendement comme la seule voie de mesure des CAP » (p.183).

Pour sa part, Naylor (2007) affirme que les CAP « (…) ont change de réflexions du début au développement des approches marchandées qui exigent plus de conformité (…) les CAP sont de plus en plus vendues, et elles impliquent quelques formes d'appartenance et de contrôle de la part de ceux qui les vendent » (p.12).

Il convient donc de réaliser, selon l'endroit où l'on se trouve, que les CAP commencent à perdre de leur saveur originale. Elles prennent le goût de ceux qui les dirigent et les orientent. Les intérêts de ces différents groupes qui dirigent les CAP semblent prendre le dessus sur les premiers objectifs tels que dictés par ceux qui en sont les initiateurs.

3.1.9 Le leadership des enseignants

Les CAP prétendent donner aux enseignants un mot à dire dans la direction et les opérations de l'école. Pour Cowans (2006), le leadership que les CAP prétendent donner aux enseignants est un leadership de surface, qui n'opère même pas. Les résolutions des comités d'enseignants sont toujours soumises à l'autorité et à la préférence du directeur d'école. Cowans pense que les CAP ne sont pas un bon modèle de démocratie car elles disent des choses qu'elles ne font pas. Elles imposent et promettent plusieurs choses aux enseignants mais toutefois ces promesses ne sont pas remplies dans la plupart de cas. Enfin, Cowans (2006) suggère que le modèle démocratique de nos CAP soit copié sur celui de nos fédérations d'enseignants.

3.1.10 La pression

Stoll et al. (2003) qui discutent de la pression sur les enseignants, selon Naylor (2007), disent que celle-ci peut être à la base de l'échec des CAP. Les enseignants se sentent obligés de faire des choses qu'ils ne sont pas prêts de faire. Ils mentionnent plusieurs types de pression qui incluent le stress, le changement éducatif constant, les diversions causées par l'administration et le travail de papier, les pratiques et les politiques du syndicat.

La pression va également s'exercer sur la charge de travail des enseignants de chaque jour. La pression finit par faire perdre son autonomie à l'enseignant. Et en bout de ligne, c'est toute la CAP qui en perd tout son sens. Les enseignants vont se trouver dans une obligation de placer leurs priorités loin de celles d'une CAP.

3.1.11 Le caractère prescriptif et imposé

Pour Naylor (2007) et plusieurs autres chercheurs, la version des CAP selon Dufour et Eaker (2004), est prescriptive. L'usage des mots comme : « pas d'excuses pour ceux qui pratiquent, conformité aux normes, fidélité, …» montre clairement le caractère prescriptif de l'idée des CAP selon Dufour et Eaker. Wilhelm (2006) en parle en donnant l'exemple des écoles en sanction en Floride. Il faut mentionner que celles-ci sont des CAP et qu'elles doivent implanter fidèlement le modèle des CAP tel que recommandé par l'État de Floride. Il faut donc utiliser fidèlement le matériel, le programme scolaire approuvé et implanter ce modèle de CAP point par point tel que prescrit par les autorités. Bien que cela donne des résultats probants, le caractère prescriptif ne semble pas arranger les choses et permettre une autre façon de voir le problème et de le résoudre.

Par ailleurs, Dufour et Eaker (2004) suggèrent que les enseignants observent la discipline. Observer la discipline dans un groupe d'enseignants, implique que quelqu'un est en contrôle de ce qui se fait et donne des prescriptions.

3.2 Regard critique sur ces enjeux et défis

À la lumière de tout ce que nous venons d'apprendre et de noter au sujet des CAP et de leurs différents défis, il y a lieu de faire un pas dans le sens d'une réflexion critique sur ce qui se passe dans les CAP dans nos écoles et conseils scolaires. Nous venons de voir que les enjeux ne sont pas assez différents d'une province à l'autre, d'un district scolaire à un autre.

Essayons, à présent, de revenir assez rapidement sur certains de ses enjeux qui, avouons-le, sont des enjeux qui nous guettent chaque jour dans notre école, notre district et notre province.

3.2.1 Les piliers des CAP selon Dufour et Eaker

Selon Dufour et Eaker (2004), une mission, une vision et des valeurs partagées, une amélioration continue et un apprentissage collaboratif, suivis d'un leadership de soutien sont les principaux piliers d'une bonne CAP. L'implantation de tous ces piliers ne doit pas être un processus linéaire, comme le souligne Servage (2006) dans son article. Tous les chercheurs s'accordent au moins sur certains points à ce sujet. Il s'agit de la prise de contrôle de ces piliers par les enseignants eux-mêmes, même s'ils ne parlent pas tous le même langage. Servage abonde dans le sens de l'appropriation du temps de collaboration par les enseignants car, selon elle, ils sont les seuls à connaître les problèmes qui se posent dans leurs salles de classes. Elle préfère les solutions des enseignants par rapport à celles qui sont dictées par ceux qui ne sont plus dans la salle de classe. Elle ajoute qu'au point où nous sommes en Alberta, nos discussions sont basées sur des questions techniques au lieu d'être basées sur la signification derrière les actes que nous posons dans nos salles de classe.

Par rapport à l'apprentissage des élèves, qui est une des conséquences de notre collaboration je pourrai ajouter que si tous les partenaires de l'éducation travaillent pour le meilleur apprentissage des élèves, il ne devrait aucunement y avoir une différence de vues en ce qui concerne notre entendement de ce qu'il faut appeler apprentissage des élèves.

Il serait intéressant de faire une marche arrière pour chercher à savoir comment nous appliquons les quatre piliers dans nos CAP et de quelle manière nous avons pu les installer. Certaines questions peuvent surgir et elles méritent d'être posées :

- Comment notre collaboration améliore-t-elle le rendement scolaire de nos élèves quand on sait que l'Alberta, par exemple est le chef de file dans le décrochage scolaire des élèves au secondaire ?
- Comment notre collaboration nous aide-t-elle à stimuler la réussite de nos élèves dans nos classes multiculturelles ?

3.2.2 Le conflit

La formule des CAP que nous appliquons en Alberta ne semble pas faire assez de place au conflit. Tant il est certain qu'elle va inévitablement mener à la réussite scolaire des élèves. Tous les chercheurs admettent que dans une société démocratique, la contradiction vient enrichir le débat et apporter de nouveaux sujets sur lesquels tous peuvent porter un jugement. Au lieu d'isoler ceux qui nous contredisent, nous devrions plutôt leur accorder une oreille attentive et une place au sein de nos CAP. La contradiction, dans ce cas, vient enrichir le débat et le partage d'expérience, bonne ou mauvaise, sur lesquelles nous devons réfléchir dans nos discussions.

Une question peut être posée. C'est celle de savoir si dans nos CAP, nous faisons de place à la discussion et à la résistance. Et si tel est le cas, comment le faisons-nous ? Avons-nous un mécanisme mis en place ou nous le faisons au gré de nos humeurs ?

3.2.3 L'autonomie

En tant que modèle prescriptif, nos CAP ne semblent pas loin de nous dicter ce que nous devons faire. Les enseignants sont devenus des travailleurs à tout faire dans les écoles. Au lieu de se concentrer à performer leurs tâches traditionnelles dans leurs salles de classe, ils sont appelés à accomplir plusieurs autres obligations. Les priorités des enseignants ne doivent pas leur être dictées de l'extérieur mais doivent être jugées par les enseignants eux-mêmes. En acceptant les priorités des autres, les enseignants perdent ainsi de plus en plus leur autonomie au travail. Ils ne servent plus les intérêts de leurs élèves mais ceux des autorités scolaires.

Une question se pose. Il s'agit de savoir comment nous gérons notre et notre indépendance vis-à-vis des autorités scolaires et toute personne qui chercherait à nous arracher celle-ci pour nous tracer une ligne de conduite à suivre dans nos CAP.

3.2.4 La pression

La pression inclut plusieurs facteurs comme le temps, le stress, le changement éducatif constant, pour ne citer que ceux-là. En ce qui concerne l'Alberta, les enseignants travaillent soit dans des CAP soit dans des AISI groupes. Ne serait-il pas sage de choisir une option qui engloberait tous les désirs des enseignants ainsi que ceux de leurs élèves ? Le temps peut être un facteur de réussite ou d'échec pour les CAP. Il reste un grand facteur de division entre les promoteurs des CAP et ceux qui doivent les appliquer dans leurs écoles. Tarnoczi (2005) conseille aux enseignants de ne pas signer les contrats qui les obligent d'allonger la journée de travail pour trouver le temps de participer dans les réunions des CAP. (p.2) Ailleurs, les réserves de s'engager dans des CAP sont liées au temps. Les syndicats et les enseignants cherchent des voies de sorties qui peuvent aider le développement professionnel des enseignants sans trop surcharger l'horaire des enseignants. Les autres facteurs comme le stress ne doivent pas non plus être négligés et peuvent aussi être examinés dans le cadre global des CAP.

Une question importante se pose quant à savoir comment nous nous y prenons devant l'impossibilité de trouver du temps nécessaire pour nos rencontres dans les CAP. Comment gérons-nous le peu de temps dont nous disposons à cette fin ? Comment gérons-nous les facteurs comme le stress et le volume de travail ?

3.2.5 La perte progressive de signification

Il devient de plus en plus évident que des CAP imposées et prescriptives finissent par perdre leur sens premier, et pourquoi pas leur mission première. Leur sens sera dicté par ceux qui en tiennent les commandes. Au lieu de se baser sur l'apprentissage des élèves, elles seront appelées à remplir d'autres fonctions qui n'ont rien à voir avec celles amenant à l'amélioration du rendement des élèves. Il faudra cependant, ici, en Alberta, chercher à savoir si nos CAP continuent à garder le même objectif. Est-ce que tous ses acteurs tiennent au même objectif qui est celui d'améliorer les résultats de nos élèves ? Ou tout simplement s'agit-il d'un slogan derrière lequel se cache n'importe quelle réunion

d'enseignants dans les écoles ? Si tous les chercheurs se mettent d'accord sur le fait d'améliorer l'apprentissage des élèves, il y a tout au moins une diversité de vues quant à la manière d'y arriver. Ce fait de la diversité peut-il à lui tout seul changer la signification et la raison d'être d'une CAP ?

Pour conclure, nous ne le dirons jamais assez, les CAP albertaines sont copiées sur le modèle de Dufour et Eaker (2004). Plusieurs chercheurs trouvent beaucoup de défis et enjeux importants face à ce modèle qui est dit plus prescriptif pour les enseignants. L'appliquer ne peut pas se faire sans trop de heurts. Nous avons sélectionné quelques enjeux que nous avons jugés importants dans l'implantation de nos CAP. Ils sont restés importants dans la mesure où ils font l'objet d'une discussion entre les chercheurs. En effet, ceux-ci cherchent à savoir comment on peut les implanter sans empiéter soit sur le fonctionnement normal et harmonieux de l'institution scolaire. En effet, ceux-ci doivent se sentir valorisés à travers les structures mises en place par les autorités scolaires.

Comme le suggère Servage (2006), la collaboration entre les enseignants doit être profonde. Elle doit aborder même les questions difficiles. Le conflit ou la résistance font partie de la nature humaine. Ils sont faits pour être résolus. Si les conflits ne sont pas admis dans une organisation, celle-ci n'est donc pas une société démocratique et elle ne veut pas faire une autocritique de ses propres pratiques.

Les enseignants ont le droit d'être autonomes et indépendants. Ils ont le droit de se prendre en charge en tant que professionnels. Ils perdent leur autonomie en se faisant dicter ce qu'ils doivent ce qu'ils doivent faire et en participant à des activités qui leur sont dictées par d'autres personnes. Ils ne doivent pas vivre avec une pression permanente sur eux. Ils doivent être maitres de leur temps.

Si les enseignants en Alberta doivent partager le leadership avec leur directeur, ils doivent disposer des pouvoirs réels de choisir ce qui est bon pour eux à faire. Le leadership ne doit pas seulement être un slogan mais il doit être exercé réellement sur le terrain par les enseignants.

CONCLUSION GÉNÉRALE

L'éducation reste l'épine dorsale du développement de toute société humaine. Elle est un facteur important dans la reproduction de la société. C'est à cause de son importance que tout le monde veut exercer son influence sur elle. C'est la raison pour laquelle les différents partenaires de l'éducation ne s'entendent pas sur ce que celle-ci doit être. Pendant que les uns et les autres se plongent dans la querelle de ce que doit être l'éducation, plusieurs réformes sont entreprises dans les écoles en vue de les adapter aux besoins croissants de la société.

Le présent travail s'est efforcé d'explorer et d'analyser une des dernières réformes importantes de notre système scolaire albertain. Il s'agit des Communautés d'Apprentissage Professionnelles, CAP. Trois chapitres ont aidé à faire comprendre en quoi consistent les CAP. Dans un premier chapitre, nous avons défini ce qu'est une CAP. Cette définition était suivie des caractéristiques et des étapes de l'établissement des CAP dans n'importe quel milieu scolaire. La connaissance de leurs principes fondamentaux s'est avéré être un grand atout dans la réalisation de ces différentes étapes de leur implantation dans un milieu scolaire. Les rôles que doivent jouer aussi bien l'enseignant que l'administrateur sont déterminants du succès ou de l'échec des CAP au niveau des écoles. Si les enseignants ou les administrateurs ne sont pas convaincus du bien-fondé d'une réforme, ils ne supporteront pas celle-ci. Les deux sont donc des cerveaux-moteurs du développement et du support des CAP dans leurs écoles.

Quant à notre deuxième chapitre, il a porté essentiellement sur les CAP en Alberta. Un historique général nous a permis de situer les origines de leur naissance aux Etats-Unis à la suite des écrits de Senge (1990) ainsi que du mouvement de l'excellence où l'on réclamait déjà plus d'autonomie pour les écoles. Un parallèle établi entre ces écoles et les écoles albertaines nous a permis de comprendre que l'Alberta n'en était pas à ses premières tentatives de réforme de son système d'éducation. Plusieurs réformes audacieuses ont été entreprises bien longtemps avant. Les plus célèbres d'entre elles étant celles qui insistaient sur la redevabilité en éducation. La naissance des CAP en Alberta ne s'est pas faite au

hasard. Elle a été le fruit de plusieurs plateformes qui ont préparé leur naissance. Il s'agit entre autre de l'initiative albertaine d'amélioration des écoles (AISI) et du rapport de la commission albertaine sur l'apprentissage. En acceptant de faire des CAP un mode de fonctionnement obligatoire pour toutes ses écoles, l'Alberta est devenue la seule province canadienne à accepter aussi facilement ce mode de fonctionnement pour ses écoles et ses enseignants. Et l'ATA est également la seule association des enseignants à accepter et à soutenir le développement des CAP par ses membres. Sa position est très claire à ce sujet, elle soutient totalement l'avènement des CAP dans les écoles de la province. Même si l'ATA et le gouvernement parlent le même langage au sujet des CAP, tel n'est pas le cas quand il s'agit de la notion de redevabilité en éducation. Celle-ci reste l'une des plus controversées et autour de laquelle tous les partenaires de l'éducation ne s'entendent pas. Le gouvernement réclame des enseignants plus de redevabilité alors que les enseignants demandent du gouvernement plus de transparence et de redevabilité envers le public qui investit dans l'éducation publique.

Dans notre dernier chapitre, nous avons analysé les grands enjeux et les défis qui accompagnent souvent l'implantation des CAP dans n'importe quel système d'éducation à travers le monde. Le passage en revue de différents écrits nous a permis d'identifier par exemple des enjeux selon Dufour et Eaker (2004). Il s'agit de ce qu'ils appellent les piliers des CAP. Pour eux une CAP ne peut pas se faire sans vision, sans mission ni sans valeurs qu'on partage ensemble. Tout cela ne semble pas suffire pour qu'une CAP existe car plusieurs autres enjeux ou défis coexistent avec ces piliers de Dufour et Eaker (2004). Considérant la situation précise de nos CAP albertaines, nous avons réalisé que dans son travail de tous les jours, l'enseignant est confronté à plusieurs défis et enjeux. Ceux-ci deviennent récurrents et ont certainement un impact sur le travail de l'enseignant. Les plus notoires d'entre eux sont donc le conflit ou l'opposition, l'autonomie, la pression et la perte progressive de signification de nos CAP.

Le modèle des CAP de Dufour et Eaker (2004) ne laisse pas assez de place à une opposition interne. Tous les membres sont tenus au respect du travail de groupe. La question qui se pose est de savoir si les CAP albertaines supportent l'opposition ou le

conflit en leur sein. Plusieurs chercheurs réclament la liberté de choix de l'enseignant. Mais dans ce cas où le choix du modèle de fonctionnement n'a pas été le sien, l'enseignant peut-il garder le sens premier des CAP dans ses décisions de chaque jour ? Ou tout simplement, il se fera dicter ce qu'il doit faire pour garder sa CAP en vie ?
Si les autres partenaires de l'éducation prennent les commandes des CAP, l'enseignant peut-il continuer à en assurer la direction sans pour autant subir une quelconque pression ? Si la pression est grande, elle aura pour conséquence immédiate de faire perdre son autonomie à l'enseignant mais aussi de faire perdre à la CAP toute sa signification et toute sa saveur.

Un regard critique nous a permis enfin de voir que l'enseignant albertain affronte plusieurs enjeux ou défis dans son travail de chaque jour. La prochaine étape serait de savoir comment il s'en sort face à chacun de ces enjeux ou défis. Les nommer tout simplement nous aurait aidé à prendre conscience de leur existence, mais les étudier nous aidera à mieux comprendre la situation de ceux qui les affrontent.

BIBLIOGRAPHIE

ALBERTA. (2003). Every child learns. Every child succeeds. Report and recommendations. Alberta's commission on learning. Edmonton, AB

ALBERTA TEACHER'S ASSOCIATION (2002b). Falling through the Cracks: a summary of what We Heard about Teaching and Learning Conditions in Alberta Schools, Edmonton, AB.

ALBERTA TEACHER'S ASSOCIATION (2002d). Improving Public Education: supporting Teaching and Learning Conditions in Alberta Schools, Edmonton, AB.

BARTH, R. (1990). Improving schools from within: Teachers, parents, and principals can make the difference, San Francisco, Jossey-Bass.

BECKER, S. (2003, summer), Nurturing the Nurturers, ATA Magazine, 83(4), consulté le 25 juin 2007 de http://www.teachers.ab.ca/Quick+Links/Publications/Magazine/Volume+83/Number+4/Articles/Index.

BOESE, B., KEYSER, L., et FORSYTH, S. (2003, summer). From Chaos to Order and Back again: The Learning Journey of an AISI School, ATA Magazine, 83(4), consulté le 27 juin 2007 de http://www.teachers.ab.ca/Quick+Links/Publications/Magazine/Volume+83/Number+4/Articles/Index.

BRATTON, J., JEAN, H. M., TIMOTHY, P. ET PETER, S. (2004). Workplace Learning: A critical introduction. Aurora: Garamond Press.

BURGER, J., AITKEN, A., BRANDON, J., KLINCK, P., MCKINNON, G., et MUTCH, S. (2001). The Next Generation of Basic Education Accountability in Alberta, Canada: A policy Dialogue, International Electronical Journal For Leadership in Learning, Vol. 5, 19, consulté le 06 décembre 2007 de http://www.ucalgary.ca/~iejll/.

COLLINS, D. (1997). Achieving your vision of professional development, SouthEastern Regional Vision for Education (SERVE).

COUTURE, J.-C. (2003, summer), Three Paths in a Journey, ATA Magazine, 83(4), consulté le 25 juin 2007 de http://www.teachers.ab.ca/Quick+Links/Publications/Magazine/Volume+83/Number+4/Articles/Index.

COWANS, J. (2005, spring), The Professional Learning Community. And this too shall pass? , Education Forum, Toronto, Vol.31, Issue 2.

DUFOUR, R., et EAKER, R. (1992). Creating the new American school: A principal's Guide to school improvement, Bloomington, Indiana, National education Service.

DUFOUR, R. (1997a)." Make the words of mission statements come to life", Journal of Staff Development.

DUFOUR, R., (1997b)," Moving toward the school the school as a Learning Community", Journal of staff Development.

DUFOUR, R. (1997c). "Seeing with new eyes", Journal of staff Development, 18

DUFOUR, R. et EAKER, R. (2002). Communautés d'apprentissage professionnelles : méthodes d'amélioration du rendement scolaire, Bloomington, Indiana, National Education service.

DUFOUR, R., (2004a). "Leadership is an affair of the heart", Journal of staff development, 25(1), pp67-68

DUFOUR, R., (2004b) "The steps successful principals take to promote learning – for students and adults", Instructional leader, 2004, 27(2) pp 1-12

DUFOUR, R. (2004c). "The three big ideas that drive Professional Learning Communities", Educational leadership, 2004, 61(8)

DUFOUR, R., ET AL. (2005). Tous les moyens sont bons : La communauté d'apprentissage professionnelle face aux difficultés d'apprentissage, National Education Service Canada, Inc.

EAKER, R., et al. (2004). Premiers pas. Transformation culturelle de l'école en communauté d'apprentissage professionnelle, National Education Service Canada Inc.

FULLAN, M. (2001). Leading in a culture of change, San Francisco, Jossey-Bass.

GUSTAFSON, C., (2004). Building Professional Learning Communities. Presentation in support of the Florida Professional Development system Evaluation Protocol.

HIPP, C., and al. (2003). "An International Perspective on the Development of Learning Communities", paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association, Chicago.

HIPP, C. (2003). Professional Learning Communities: Assessment-Development-Effects, Paper presented at the International Congress for School Effectiveness and Improvement, Sydney, Australia.

HORD, S. (1997). Professional Learning Communities: What Are They And Why Are They Important? Sedl, consulté le 22 décembre 2007 de www.sedl.org/change/issues/issues6161.html.

HORD, S. (2000). Launching professional Learning Communities: Beginning Actions, Issues … about change, 8 (1)

HORD, S. (2004). Professional learning communities: Communities of continuous inquiry and improvement, Austin, Texas, Southwest Educational Development Laboratory, 1997. Consulté le 15 octobre 2007 de www.sedl.org/pubs/change334/.

HORD, S., and RUTHERFORD, W., Creating a Professional Learning Community: Cottonwood Creek School, Sedl, Issues … about Change, Volume 6, Number 2, consulté le 22 décembre 2007 de http//www.sedl.org/change/issues/issues62/6.html.

INPRAXIS. (2006). Professional Learning Communities: An exploration. Alberta Education, consulté le 15 juin 2007 de http://www.education.gov.ab.ca/K_12/special/aisi/pdfs/Prof_Learng_Communities_2006.pdf.

JOHNSON, T. (2003). Connaught School: Ninety Years as a Learning Community, ATA Magazine, 83(4), consulté le 25 juin 2007 de http://www.teachers.ab.ca/Quick+Links/Publications/Magazine/Volume+83/Number+4/Articles/Index.

LEO, T. (2000). Launching Professional Learning Communities: Beginning actions, Sedl, Issues… about Change, 8 (1).

MARZANO, R. (1992). A different kind of classroom: Teaching with dimensions of Learning, Alexandria, Virginie, Association for Supervision and Curriculum Development.

MILLER, L. et BARKANY, G. (2005). Communautés d'apprentissage professionnel, Un modèle d'enseignement en équipe, Pour parler profession, consulté le 06 décembre 2007 de www.oct.ca/publications/pour_parler_profession/juin_2005/plc.asp.

NAYLOR, C. (2007). Recent literature on Professional Learning Communities: Informing options for Canadian teacher unions? , BCTF Research Report.

ONTARIO. (2004). Politique d'aménagement linguistique de l'Ontario, Imprimeur de la Reine de l'Ontario, p. 61.

ORTENBALD, A. (2002). «Organizational Learning: A radical perspective. » International Journal of Management Reviews 4.1, 87 – 100.

PARSONS, J., MCRAE, P., TAYLOR, L., LARSON, N., et SERVAGE, L. (2006). Celebrating School Improvement. Six Lessons Learned From Alberta's AISI Projects, Adrian Peetom, Edmonton, AB.

SACKNEY, L., WALKER, K., et MITCHELL, C. (2005), Building Capacity for Learning Communities: Schools that Work, Reice, Madrid, Espagne.

SENGE, P. (1990). The fifth discipline: The art and practice of the learning organization, New York, Doubleday Currency.

SERVAGE, L. (2006). Making Space for Critical Reflexion in Professional Learning Communities, Education Canada; 47(1), 14-18

SKYTT, J. (2003, summer), Professional Learning Communities: Empowering Teachers in School improvement, ATA Magazine 83(4). Consulté le 15 décembre 2007 de www.teachers.ab.ca/archive/magazine/teachers.ab.ca/index.cfm169.htm

STOLL, L., BOLAM, R., MCMAHON, A., WALLACE, M. et THOMAS, S. (2006). Professional Learning Communities: A Review of the Literature. Journal of Educational Change, 7, 221 – 258.

TARNOCZI, J. (2006). "Critical Reflections on Professional Learning Communities in *Alberta",* Electronic Journal of Sociology, Tier 2.

THOMPSON, S. C., GREGG, L. et NISKA, J.M. (2004). Professional Learning Communities, Leadership and Student Learning. Research in Middle Level education Online, 28 (1), consulté le 06 décembre 2007 de http://www.nmsa.org/Publications/RMLEOnline/tabid/101/default.aspx.

TOWNSEND, D. ET PAMELA, A. (2003). Exploring Your Learning Community. Innisfail: Chinook's Edge School Division.

WATERHOUSE, R.J. (2003). Professional Learning Communities. One School on its way. ATA Magazine 83.4, consulté le 26 juin 2007 de http://www.teachers.ab.ca/Quick+Links/Publications/Magazine/Volume+83/Number+4/Articles/Index.

WEHLAGE, G., NEWMANN, F., et SECADA, W. (1996). « Standards for authentic Achievement and pedagogy », in Fred Newmann and Associates, ed. Authentic achievement: Restructuring schools for intellectual quality, San Francisco, Jossey-Bass.

WILHELM (2006). Professional Learning Communities for Schools in sanctions. Leadership. September/October.